Parengė

Russell Jones ir Dominic Wyse

KŪRYBIŠKUMAS PRADINĖJE MOKYKLOJE



Parengė Russell Jones ir Dominic Wyse

Kūrybiškumas pradinėje mokykloje

Iš anglų kalbos vertė *Rita Sliesarevaitė* ir *Elena Koncevičiūtė*

VILNIUS
2013

UDK 373.3
Jo-162

Versta iš knygos:
Creativity in the Primary Curriculum by Russell Jones and Dominic Wyse
"Authorised translation from English language edition published by Routledge, a member of the Taylor & Francis Group".

Šis leidinys yra išverstas į lietuvių kalbą ir išleistas įgyvendinant Ugdymo plėtotės centro projektą „Pradinio ugdymo tobulinimas". Projektas finansuojamas iš Europos socialinio fondo ir Lietuvos Respublikos valstybės biudžeto lėšų pagal 2007–2013 m. Žmogiškųjų išteklių plėtros veiksmų programos 2 prioriteto „Mokymasis visą gyvenimą" VP1–2.2-ŠMM-02-V priemonę „Bendrojo lavinimo, profesinio mokymo institucijų ir aukštųjų mokyklų pedagoginio personalo kvalifikacijos tobulinimas".
Projekto tikslas – sudaryti prielaidas veiksmingiau ugdyti pradinių klasių mokinių praktinius, problemų sprendimo gebėjimus ir kūrybiškumą.

Konsultavo ir pasiūlymus teikė:
Rima Bačkienė, Lina Lungytė-Jankoitienė, Jovita Vaivadaitė.

ISBN 978-609-437-230-8

Kūrybiškumas pradinėje mokykloje

Ar siekiate, kad jūsų pamokos taptų kūrybiškesnėmis ir vaizdingesnėmis? Ar jus domina:

- kūrybiškumo teikiamos galimybės;
- kūrybiškumo prielaidos;
- kūrybiškumo propagavimas;
- netikėtumų priėmimas;
- nenuspėjami ir netradiciniai dalykai;
- rizika;
- naujo ir originalaus mąstymo skatinimas?

Jei taip, šis visiškai atnaujintas antrasis knygos leidimas padės jums pasiekti šiuos tikslus.

Knygą, aiškiai ir remdamiesi ugdymo praktika, logiškai ir tiksliai išdėstydami teorinę medžiagą, parašė žymūs tyrėjai ir praktikai, kurie negailėjo patarimų ir pateikė gerosios patirties pavyzdžių, kaip planuoti ir įgyvendinti veiksmingą kūrybišką mokymą(si).

Knygos skiriamasis bruožas – tai, kad kūrybiškumas tyrinėjamas per atskirus mokomuosius dalykus. Tačiau nuo pirmo iki paskutinio skyriaus analizuojamos ir pagrindinės tarpdalykinės temos. Leidinyje akcentuojamas kritiškas ir reflektyvus požiūris į ugdymo praktiką.

Šio leidinio naujovės:

- trys visiškai nauji skyriai apie dramą, muziką ir geografiją;
- atnaujintas įvadas, apžvelgiant kūrybiškumo tyrimų, švietimo politikos ir praktikos naujoves;
- naujas baigiamasis skyrius, kuriame nustatomos tarpdalykinės temos;
- didesnis dėmesys tarptautiniams aspektams ir pavyzdžiams.

Šios knygos skyrių autoriai yra šešių universitetų darbuotojai. Šie universitetai vykdo vienus iš svarbiausių švietimo srities tyrimų tarptautiniu mastu ir kai kurie iš jų pateikė geriausias mokytojų rengimo programas Anglijoje. Kai kurie autoriai dirba garsiose Anglijos ir tarptautinėse organizacijose, pvz., Londono Nacionalinėje galerijoje ir Geografijos asociacijoje.

„Kūrybiškumas pradinėje mokykloje“ – tai pagrindinė knyga studijuojantiems ir jau dirbantiems pradinių klasių mokytojams, siekiantiems tobulinti savo, kaip mokytojo, profesines kompetencijas.

Knygą sudarė **Raselas Džounsas (Russell Jones)** ir **Dominykas Vaizas (Dominic Wyse)**.

Turinys

Skyrių autoriai ir mokytojai, pasidalinę savo patirtimi

Natali Beilei (Natalie Bailey) –
Piterboro Sautfildso (Southfields) pradinės mokyklos mokytoja.

Polas Bovenas (Paul Bowen) –
Mančesterio Metropoliteno universiteto Švietimo fakulteto pradinio ugdymo ir istorijos vyresnysis dėstytojas.

Džeimsas Bidalfas (James Biddulph) –
Redbridžo Avanti Korto (Avanti Court) pradinės mokyklos direktorius, anksčiau dirbęs direktoriaus pavaduotoju Londone ir aukštos kvalifikacijos mokytoju Niuame.

Pam Burnard –
Kembridžo universiteto Švietimo fakulteto lektorė. Ji koordinuoja menų, kūrybinių, kultūros ir švietimo studijų magistrų mokslinius tyrimus.

Teresa Kremin (Teresa Cremin) –
Atvirojo universiteto literatūros dėstymo profesorė, Anglų kalbos asociacijos (*English Association*) narė, Jungtinės Karalystės literatūros asociacijos (*UKLA*), knygų labdaros organizacijos „BookTrust“ ir Poezijos archyvo (*Poetry Archive*) valdybos narė.

Alanas Krosas (Alan Cross) –
Mančesterio universiteto vyresnysis mokslinis bendradarbis.

Lin Daues (Lyn Dawes) –
Nortamptono universiteto gamtos mokslų ir švietimo studijų dėstytoja.

Debora Gardner (Deborah Gardner) –
Halifakso Varli Roudo (Warley Road) pradinės mokyklos matematikos mokytoja ir klasės mokytoja.

Raselas Džounsas –
Mančesterio Metropoliteno universiteto Švietimo fakulteto švietimo ir vaikų ugdymo studijų programos vyresnysis dėstytojas.

Deividas Lambertas (David Lambert) –
Londono universiteto Švietimo instituto profesorius, 2002–2012 m. dirbęs Geografijos asociacijos pirmininku.

Alison Maule (Alison Mawle) –
Londono nacionalinės galerijos mokyklų programų vadovė.

Rodžeris Makdonaldas (Roger McDonald) –
Saksono Vejaus (Way) pradinės mokyklos direktoriaus pavaduotojas ir Kenterberio krikščioniškojo universiteto asocijuotas mokytojas.

Pola Ovens (Paula Owens) –
Geografijos asociacijos nepriklausoma konsultantė ir ugdymo programos rengimo vadovė.

Mamta Naik –
Mančesterio Metropoliteno universiteto Švietimo fakulteto vyresnioji dėstytoja.

Katerina Rico (Catherine Rizzo) –
Piterboro Sautfildso (Southfields) pradinės mokyklos klasės mokytoja.

Deividas Spendlav (David Spendlove) –
Mančesterio universiteto aukštesnės pakopos švietimo studijų programos vadovas.

Polas Varvikas (Paul Warwick) –
Kembridžo universiteto gamtos mokslų ir švietimo studijų programos dėstytojas.

Dominykas Vaizas –
Londono universiteto Švietimo instituto ikimokyklinio ir pradinio ugdymo studijų programos profesorius.

Raselas Džounsas
šią knygą skiria Barei ir Heizel.

Dominykas Vaizas
šią knygą skiria Valteriui ir Džoanai Bins.

Padėka

Mes su Dominyku Vaizu norėtume padėkoti Briusui Robertsui (Bruce Roberts), leidyklos „Routledge“ užsakymų redaktoriui, taip pat Hamišui Baksteriui (Hamish Baxter) ir Helenai Marsden (Helena Marsden) už pagalbą leidžiant šią knygą.

Deividas Lambertas (David Lambert) ir Pola Ovens (Paula Owens) norėtų padėkoti mokytojams Džeinei Maligan (Jane Mulligan), Džonatanui Kersejui (Jonathan Kersey), Sarai Lujis (Sarah Lewis) ir dr. Emai Modslei (Emma Mawdsley) už bendradarbiavimą su Geografijos asociacija rašant skyrių „Geografija“.

Polas Varvikas (Paul Warwick) ir Lin Daues (Lyn Dawes) labai dėkoja Piterboro Sautfildso (Southfields) pradinės mokyklos mokytojoms Katerinai Rico (Catherine Rizzo) ir Natali Beilei (Natalie Bailey). Jų darbas mus įkvėpė parašyti skyrių „Gamtos mokslai“. Norėdami susipažinti su projektu „Galvojame kartu“ (angl. *Thinking together*), kurį įgyvendinant buvo nagrinėjama, kaip paskatinti vaikus įsitraukti į tyrinėjamąjį pokalbį, apsilankykite interneto tinklalapyje http://thinkingtogether.educ.cam.ac.uk/.

Mamta Naik (Mamta Naik) norėtų padėkoti Frankui Edi (Frank Eade) ir Širlei Buš (Shirley Bush) už jų vertingus patarimus. Taip pat dėkojame Halifakso Varli Roudo (Warley Road) pradinės mokyklos penktokams* ir juos įkvepiančiai mokytojai Deborai Gardner (Deborah Gardner).

Polas Bovenas (Paul Bowen) dėkoja Stefani Kuper (Stephanie Cooper), Olseidžerio Haifildo (Highfield) bendruomenės pradinei mokyklai Česyre, Sibridžo (Seabridge) pradinei mokyklai (personalui), Endono Šv. Luko pradinei mokyklai ir Šiaurės Imperatoriškajam karo muziejui.

Alanas Krosas (Alan Cross) labai dėkoja Stokporto Hurstedo (Hursthead) pradinės mokyklos mokytojai Sarai Dakin (Sarah Dakin).

Alison Maule (Alison Mawle) dėkoja Graftono (Grafton) mokyklos personalui ir mokiniams, taip pat Robui Vatsui (Rob Watts) iš Ruhamptono (Roehampton) universiteto.

Raselas Džounsas (Russell Jones)
Mančesterio Metropoliteno universitetas

*Žr. lentelę „Anglijos švietimo sistema“ knygos gale.

Įžanga

Russell Jones ir Dominic Wyse

„Kūrybiškumas“ – tai sąvoka, kuri ir toliau įkvepia bei motyvuoja ne tik pradedančius, bet ir patyrusius mokytojus. Ją sunku tiksliai nusakyti, apibrėžti ir įvertinti. Paprastai švietėjai užduoda šiuos klausimus: „Kas *yra* kūrybiškumas?“ ir „Ar galima jo *mokyti*?“ Svarbu nagrinėti šiuos ir kitus klausimus, kad suprastume kūrybos procesus ir susitartume dėl krypties, kurią suteiksime šiai knygai. Nagrinėdami sudėtingą „kūrybiškumo“ sampratą, tikimės, kad ji bus originali. Pradžioje įdomu būtų laikytis požiūrio, kad „kūrybiškumas reiškia žmogaus gebėjimą sugalvoti naujas ir originalias idėjas, įžvalgas, pertvarkas, išradimus ar meno objektus, kuriuos ekspertai priima kaip turinčius mokslinės, estetinės, socialinės ar technologinės vertės“ (Vernon, 1989: 94). Be abejo, pati sąvoka „originalumas“ jau savaime yra sudėtinga, nes ji negali būti vakuume. Norint sukurti kažką originalaus, būtinai reikės kažką iš naujo nagrinėti ir įvertinti jau turimas žinias. Pavyzdžiui, Entonio Gormlejaus (Anthony Gormley) skulptūra „Šiaurės angelas“. Jeigu sutarsime, kad ji – „kūrybiškumo“ pavyzdys, tada, be viso to, ji yra istorinių ar meno idėjų dalis. Prieš šią skulptūrą buvo sukurta ir kitų; be to, nemažai skulptūrų buvo liejama ir iš metalo, o ne tik kalama iš akmens. Ir anksčiau buvo kuriami žmogaus kūno ir angelų atvaizdai. Ir iki šio kūrinio skulptūros buvo statomos viešosiose erdvėse. E. Gormlejus nuolat naudoja pagal savo paties kūną padarytus lipdinius, kad surastų sąsają tarp žmogaus formos ir natūralios jo aplinkos. Vis dėlto jo skulptūra „Šiaurės angelas“ – ir kūrybiška, ir originali. Atsižvelgiant į meninį skulptūrų paveldą, buvo priimti tam tikri sprendimai dėl kūrybiškumo proceso. Visų pirma, skulptūra labai didelė (20 m aukščio ir 54 m pločio); be to, ji buvo ne tik nulieta iš plieno, bet ir pastatyta pramoninėje šiaurės rytų Anglijos dalyje, todėl primena apie jos gamybos pramonę ir darbuotojų jėgą. Angelo sparnai šiek tiek palenkti į priekį, tarytum jis apkabina dirbančiuosius. Skulptūros dizainas ir inžineriniai sprendimai atkartoja Taino tiltą. Ji pastatyta greta pagrindinio kelio ir atlieka kelias geografines funkcijas. Poetine prasme skulptūra garbinama tarytum ikona, nes ji atlaiko bet kokias orų negandas, kritikus, niekintojus ir simbolizuoja šiaurės rytų Anglijos darbuotojų gebėjimą ištverti sunkumus. E. Gormlejus rašė: „Norėjau sukurti skulptūrą, kuri suteiktų vilties per šį sudėtingą pereinamąjį laikotarpį, kai pramonės amžių pakeitė informacijos amžius, o šiaurės rytų dalies darbuotojai buvo pamiršti“ (Gormley, 2012). Iš tiesų nesitikime, kad vaikai ims statyti didžiules skulptūras, tačiau svarbiausia yra tai, kad originalumo ir kūrybiškumo šaknys slypi vaikystėje. Šiuos principus galime dar kartą aptarti, išnagrinėti ir įvertinti savo klasėse. Norėdami geriau suprasti kūrybiškumą ir išsiaiškinti, kiek jis svarbus mokytojams dirbant su vaikais, turime susipažinti su šios srities moksliniais tyrimais.

Šiuolaikinė kūrybiškumo tyrimų era, pasak psichologų, prasidėjo nuo 1949 m. J. P. Gildfordo (J. P. Guilford) pasakytos kalbos per Amerikos psichologų asociacijos

susitikimą. Iš pradžių jis nurodė, kad tarp gebėjimų ir kūrybiškų žmonių yra glaudus ryšys, kurį jis susiejo su tam tikromis charakterio savybėmis. J. P. Gildfordas teigė, kad kūrybiškumo tyrimo nepaisymas yra „pasibaisėtinas" (Guildford, 1987: 34). Jis pabrėžė kūrybiško talento įtaką pramonei, mokslui, inžinerijai ir valstybės valdžiai. Pagrindinė pranešimo mintis – kūrybiškumo, „kad ir visai nežymaus", galima tikėtis „iš visų žmonių" (*op. cit.,* p. 36). J. P. Gildfordas sakė, kad tyrėjai pabrėždavo linkmės mąstymo (angl. *convergent thinking*) įgūdžių svarbą ir nekreipdavo dėmesio į skirtingo mąstymo (angl. *divergent thinking*) įgūdžius. Savo pranešimo ir tolesnio dokumento pavadinime mokslininkas pavartojo žodį „kūrybiškumas", kuris turėjo perteikti skirtingo mąstymo esmę. 1957 m. Sovietų Sąjunga į kosmosą paleido pirmąjį dirbtinį palydovą, o amerikiečiai savo pralaimėjimą tapti pirmais šioje kosminėje rungtyje paaiškino kūrybiškumo stoka (Cropley, 2001). Tai tapo akstinu imtis kūrybiškumo tyrimų.

Praėjusio amžiaus aštuntajame ir devintajame dešimtmetyje atliktuose psichologijos tyrimuose daugiausia dėmesio skirta tolesniems bandymams apibūdinti kūrybiškumą ir galiausiai jį išmatuoti. E. P. Torenso (Torrance) kūrybiškumo testai – vieni geriausių tokio matavimo pavyzdžių. Deividas Feldmanas ir Ana Benjamin (D. Feldman ir A. Benjamin, 2006) laiko šį darbą psichometrinio vertinimo tradicijos dalimi ir teigia, kad dažnai minimos idėjos apie „technologinį išradingumą" (angl. *technological inventiveness*) ir „idėjinį sklandumą" (angl. *ideational fluency*) kilo iš jo darbų. E. P. Torenso testai, kaip ir daugelis kitų standartizuotų testų, vis labiau kritikuojami, pateikiant nenuginčijamą argumentą – kūrybiškumas gerokai sudėtingesnis, jo negalima patikrinti net sudėtingiausiais testais. Taigi tik vėliausi tyrimai ėmė nagrinėti dalykus, naudingus švietimo praktikams.

Ankstyvieji Michalo Čiksentmihalio (Mihaly Csikszentmihályi) darbai buvo skirti asmenybei, motyvacijai ir naujų problemų atradimui aptarti (Csikszentmihályi, 1990). Mokslininkas ištyrė kelis šimtus menininkų ir mėgino suprasti, kodėl kai kurie iš jų sukurdavo kūrinius, laikomus kūrybiškais, o kiti – ne. Nagrinėdamas asmenybę, M. Čiksentmihalis suprato, kad kūrybingiems studentams būdingi šie bruožai: jautrumas, atvirumas potyriams ir impulsams; jie savarankiški, juos mažai domina socialinės normos ar pripažinimas. Išskirtinis jų bruožas – tai „šaltas ir nuošalus jų būdas" (*op. cit.,* p. 192). Net ir šiame etape mokslininkas pripažįsta, kad tai, jog šie žmonės – menininkai, o ne mokslininkai ar kitai grupei priskiriami asmenys, labai svarbus faktas, ir šių tyrimų rezultatų negalima apibendrintai taikyti kitoms grupėms.

Kaip ir kitiems tyrinėtojams, M. Čiksentmihaliui ir jo komandai nepavyko rasti jokio ryšio tarp tradicinių intelekto matavimų ir kūrybiškų darbų kriterijų. Mokslininkas suprato, kad daugeliui kūrybingų žmonių problemos *formulavimas* gerokai svarbesnis už

jos sprendimą. Taigi jis pasiryžo ištirti menininkų atradimų orientaciją. Grupei studentų M. Čiksentmihalis pateikė įdomių vaizdo objektų ir piešimo reikmenų. Studentai galėjo daryti viską, ką nori, ir savo veiklą užbaigti nupiešdami jiems patinkantį piešinį. Studentų *atradimų orientacija* buvo matuojama pagal tai, kiek objektų jų darbas apėmė: kuo objektų skaičius didesnis, tuo didesnė tikimybė, kad jie sprendė problemą, pasitelkdami atradimų orientaciją. Kitas matavimo kintamasis – pakitimai, įvykę piešiant. Pripažinti menininkai ir mokytojai geriau įvertino piešinius, kuriuos nutapė studentai, turintys atradimų orientaciją, nei tie, kurie vadovavosi labiau nuspėjamu problemos sprendimo metodu, nes pirmosios grupės studentų darbai buvo originalesni. Be to, žvelgiant į šių menininkų karjerą po septynerių metų, koreliacija buvo dar didesnė.

Ankstyvieji M. Čiksentmihalio darbai, panaudojant į asmenį orientuotą metodą, parodė, kad buvo matomas ne visas vaizdas. Tad mokslininkas pasiūlė klausimą „Kas yra kūrybiškumas?“ pakeisti klausimu „Kur yra kūrybiškumas?“ (Csikszentmihályi, 1990: 200). Žvelgiant iš jo garsiosios „sistemų perspektyvos“ (*op. cit.,* p. 205), kūrybiškumas matomas kaip sąveikos tarp trijų posistemių – asmens, srities ir sferos – rezultatas. Sfera – tai sistema, turinti tam tikrų taisyklių, tarkime, Vakarų klasikinė muzika – tai „sfera“, kurioje garsai ir tyla turi būti derinami, norint sukurti atlikėjams ir auditorijai priimtinus muzikos kūrinius. „Sritis“ – tai socialinės sistemos dalis, galinti paveikti sferos struktūrą. Tokie muzikos konkursai, kaip Lionelio Terčio tarptautinis altų konkursas-seminaras – tai klasikinės muzikos srities įtakos dalis. Stojimas į muzikos koledžus ir skiriamos stipendijos – taip pat tokios srities įtakos dalis. Svarbiausia srities funkcija – palaikyti sferą tokią, kokia ji yra. Kita vertus, sritis veikia tarsi koks sargybinis, leidžiantis sferoje daryti pakeitimus. Asmens vaidmuo – sferai pateikti variacijas, kurias vertina sritis. Tokios variacijos reiškia išskirtinį kūrybiškumą.

Kūrybiškumo mokymas

Šimtuose programų teigiama, kad jos skatina vaikų kūrybiškumo vystymąsi. Vienose jų rašoma apie gana ilgą laiką taikytus išsamius metodus, kitose minimi tokie konkretūs metodai, kaip „SCAMPER“, kuris taikomas, siekiant sukurti kažką naujo, turimą dalyką pakeičiant, sujungiant, pritaikant, padidinant, panaudojant kitaip, panaikinant ir pertvarkant arba pateikiant atvirkščiai (Cropley, 2001). Kitas pavyzdys – kolektyvinis naujų idėjų svarstymas (angl. *brainstorming*), kuris buvo išplėtotas, kad apimtų labiau struktūrizuotus idėjų kūrimo būdus, kaip antai minčių žemėlapius (angl. *mind maps*) ir kitas vaizdo priemones, kurias naudojant idėjų kategorijos išdėstomos hierarchiškai.

Daugelis minėtų dalykų iš pradžių atsirado privačiame sektoriuje, pavyzdžiui, Edvardo de Bono lateralinio mąstymo (angl. *lateral thinking*) metodas. Vis dėlto, nepaisant didžiulio susidomėjimo šia sritimi ir nemažos kai kurių metodų finansinės sėkmės, empirinių įrodymų trūksta: „Psichologijos literatūroje nerasime aiškaus, nedviprasmiško ir neginčijamo atsakymo į tai, kaip galima didinti kūrybiškumą“ (Nicholson,1999: 407).

Teresa Amabail (Teresa Amabile) labai prisidėjo prie kūrybiškumo tyrimo. Jos netenkino standartizuoti kūrybiškumo testai, ir ji ėmė taikyti kitą veiklą bei testus, kuriuos atliekant reikėjo sukurti tam tikrą realų produktą, pavyzdžiui, koliažą ar haiką (vert. pastaba – Japonijos poezijos forma). Sukurto naujo „produkto“ kūrybiškumą ir kitus aspektus vertino ekspertai, pavyzdžiui, dailininkai ar poetai. T. Amabail šį procesą pavadino „kompromisiniu vertinimu“ (Amabile, 1990: 65). Ji rėmėsi tokia kūrybiškumo sąvokos apibrėžtimi: „Produktas ar tam tikra išraiška vertinami kaip kūrybiški, jeigu (a) jie yra nauji, tinkami, naudingi, teisingi arba tai yra vertinga esamos užduoties išraiška ir jeigu (b) užduotis yra euristinė, o ne algoritminė“ (1990: 66). T. Amabail teigia, kad, nors vertintojams sunku apibrėžti kūrybiškumą, vis dėlto su juo susidūrę jį lengvai atpažįsta. Be to, teisėjams nesunku susitarti dėl produktų vertinimo, tačiau sunkiau rasti kompromisą dėl asmenų kūrybingumo ir kūrybiškų procesų. Be to, mūsų nuomone, ji teisingai nurodė, kad kūrybiškumas – tai nuolatinė, o ne laikina savybė, ir jis pasireiškia nuo kasdienės veiklos iki Einšteino, Mocarto ir Pikaso kūrinių. Skiriasi ne kūrybiškumo, kaip paties reiškinio, buvimas, o skirtingų žmonių gebėjimai, pažinimo būdai, motyvacija ir aplinkybės.

Remdamasi T. Amabail darbu, Beta Henesi (Beth Hennessey) susiejo kūrybiškumą su motyvacija. B. Henesi parodė, kad vidinė motyvacija skatina vaikų kūrybiškumą, o išorinė motyvacija, kylanti siekiant išorinio tikslo, kūrybiškumą „žudo“. Pavyzdžiui, griežtos pasiekimų vertinimo sistemos turi neigiamos įtakos mokytojų gebėjimui ugdyti mokinių vidinę motyvaciją. Kita vertus, jos moksliniai tyrimai parodė, kad šį neigiamą poveikį gali šiek tiek sušvelninti „imunizavimo procedūros“ (Hennessey, 2010: 343). Jas taikydami mokytojai padeda mokiniams suprasti vidinės motyvacijos vertę, nepaisant klasėje tvyrančios išorinės motyvacijos. Pasak B. Henesi, šis metodas skirtas tik bazinei motyvacijai ir kūrybiškumui ugdyti, o ne išskirtiniam kūrybiškumui, kuris gali pasireikšti idealioje klasės aplinkoje, kai vyrauja vidinė motyvacija. Įspūdingoje skyriaus baigiamojoje dalyje B. Henesi pasisako už praėjusio šimtmečio aštuntajame dešimtmetyje Amerikoje taikytą atvirosios klasės modelį. Jis buvo sukurtas pagal Didžiojoje Britanijoje septintajame dešimtmetyje taikytą pradinių klasių modelį. B. Henesi manymu, tai idealus praktinis optimalių sąlygų kūrybiškumui pasireikšti įgyvendinimo pavyzdys, kurį ji atskleidė kartu su savo kolegomis.

Apskritai tyrėjai ir toliau optimistiškai teigia, kad kūrybiškumą galima skatinti mokytojams įvairiais būdais dirbant su mokiniais ir studentais. Nustatyta keletas veiksnių, kurie sąlygoja kūrybiškumą ir dėl ko būtina:

- skatinti smalsumą ir tyrinėjimus;
- ugdyti motyvaciją, visų pirma, vidinę;
- raginti rizikuoti;
- daug tikėtis ir tikėti mokinių kūrybiškumo potencialu: svarbu, kaip mokytojai žiūri į mokinius ir kaip mokiniai mato save;
- suteikti galimybę rinktis ir atrasti: „Visiškai nestebina įtikinami įrodymai, kad žmones iš tikrųjų labiau domina (jie turi vidinės motyvacijos) dalyvauti jų pačių pasirinktoje veikloje, o ne toje, kurią jiems sugalvojo ar privertė atlikti kiti ir kurios jie nekontroliuoja“ (Dudek ir Côté, 1994; Kohn, 1993);
- ugdyti mokinių savivaldos įgūdžius;
- padėti įgyti žinių apie konkrečią sferą: mokiniai turi kuo geriau suprasti sferą (paprastai tam tikrą mokomąjį dalyką), kad joje galėtų dirbti kūrybiškai (Nicholson, 1999: 409).

Ši mintis apie galimybę rinktis labai svarbi, o Anglijos švietimo sistema ilgai, labiausiai nuo 1988 m., ją neigė.

Kūrybinės partnerystės

1999 m. Jungtinės Karalystės vyriausybės užsakytoje ataskaitoje „Visų mūsų ateitys: kūrybiškumas, kultūra ir švietimas“ (NACCCE ataskaita, 1999) teigiama, kad, norint atskleisti kiekvieno jauno žmogaus galimybes, būtina turėti nacionalinę kūrybiškumo ir kultūros ugdymo strategiją. Vienas iš geriausių dalykų, atsiradusių po šios NACCCE ataskaitos, – tai Kūrybinių partnerysčių (KP) iniciatyva. KP apibūdinamos taip:

> *Pagal Kūrybinių partnerysčių programą tokie kūrybiški darbuotojai, kaip menininkai ir mokslininkai, ateina į mokyklas, kad įkvėptų jaunimą ir padėtų jam mokytis. Nuo 2002 m. programoje dalyvavo daugiau kaip 1 mln. vaikų, apie 90 tūkst. mokytojų, daugiau nei 8 tūkst. projektų visoje Anglijoje. Buvo didinami siekiai, laimėjimai ir visuomenės galimybės.*
>
> (Kūrybiškumas, kultūra ir švietimas, 2011, internete)

Pradinis KP įsipareigojimas – pavesti patiems žmonėms kontroliuoti kūrybiškus projektus – buvo unikalus, turint omenyje naujosios leiboristų vyriausybės 1997–2010 m. švietimo iniciatyvas, paprastai vykdomas tik „iš viršaus“. Nors naujajai leiboristų vyriausybei nepavyko įgyvendinti kai kurių svarbiausių NACCCE ataskaitos rekomendacijų, vis dėlto ji skyrė nemažai lėšų KP.

Buvo užsakyti du plataus masto KP vertinimai. Atliekant vieną iš jų, buvo nagrinėjama sąsaja tarp pasiekimų ir KP projektų. Nustatyta, kad KP turėjo nedidelės įtakos 3-ajai ir 4-ajai ugdymo pakopoms, bet ne 2-ajai* (Kendall ir kt., 2010). Kita vertus, pasiekimai buvo matuojami nacionaliniais teisės aktais reglamentuotais testais, o tai nėra tinkamiausia priemonė iniciatyvoms, kurių tikslas – paskatinti *kūrybišką mokymą*, išmatuoti. Atliekant antrąjį vertinimą, buvo žvelgiama į kūrybinių partnerysčių poveikį mokytojams. Dalyvavimas KP turėjo didžiulės įtakos mokytojams: jų nuomone, KP padėjo ugdyti lyderystės ir tarpasmeninio darbo įgūdžius. Turbūt nestebina ir kitas tyrimų rezultatas: tie mokytojai, kurie daugiau dalyvavo KP, manė, kad tai jiems turėjo didesnės įtakos, nei tiems, kurie KP veikloje dalyvavo mažiau.

Ankstesni KP vertinimai buvo atlikti regionuose. Juos 2003–2005 m. Mersisaide ir Mančesteryje (Salforde) atliko Deividas Spendlav (David Spendlove) ir Dominykas Vaizas (Dominic Wyse) (svarbiausi jų tyrimo rezultatai apibendrinti leidinyje Wyse ir Spendlove, 2007). Pagrindinis šio tyrimo akademinis indėlis buvo geresnis termino *kūrybiškas mokymasis* supratimas. Nėra aišku, kodėl įgyvendinant KP buvo pasirinktas kūrybiškas mokymasis, o ne kūrybiškumas. Atliekant tyrimą, paaiškėjo, kad asmenims, dalyvavusiems KP, kūrybiško mokymosi reikšmė buvo neaiški. Taigi, vieno iš tyrimų, per kurį buvo analizuojamas dalyvių suvokimas, taip pat kūrybiškumo teorija, rezultatas buvo pasiūlyti geriausiai tinkantį kūrybiško mokymosi apibrėžimą:

kūrybiškas mokymasis – tai mokymasis, kai atsiranda naujas ir originalus mąstymas, kurį atitinkami stebėtojai pripažįsta kaip vertingą.

Kaip matyti iš Anos Kraft, Teresos Kremin ir Pamelos Burnard (Anna Craft, Teresa Cremin ir Pamela Burnard, 2008) knygoje pateiktų Deivido Feldmano (David Feldman) redaktoriaus pastabų, apibrėžtis pasirodė naudinga. D. Feldmanas (2008) teigė, kad būtina, nors ir apytikriai, nurodyti, ką reiškia sąvokos *kūrybiškas* bei *mokymasis* ir kaip jos tarpusavyje susijusios. Buvo vis labiau manoma, kad kūrybiškas mokymasis – tai kažkas ne taip formalu ir ribojančio kaip didžioji dalis tuo metu vyravusios praktikos, tačiau vis dėlto buvo tikima, kad didžiausios kūrybiškos veiklos kliūtys – tai vyraujanti vertinimo sistema ir Nacionalinė bendroji ugdymo programa, o ypač – nacionalinės strategijos.

*Žr. lentelę „Anglijos švietimo sistema“ knygos gale.

Pirmame R. Džounso ir D. Vaizo (2004) leidinyje pabrėžėme įtampą tarp standartų ir kūrybiškumo – apie tai rašoma Anglijos švietimo ir mokslo ministerijos Nacionalinėje strategijoje „Meistriškumas ir džiaugsmas“ (angl. *Excellence and Enjoyment*) (DfES, 2003). Šios išvados šiek tiek atkartoja mintį dėl *įgyvendinimo* ir kūrybiškumo politikos sąveikos (Troman, Jeffrey ir Raggl, 2007 – Bobas Džefrejus (Bob Jeffrey) ir Peteris Vūdsas (Peter Woods) nuo 1996 m. tyrinėjo kūrybišką mokymą ir kūrybišką mokymąsi per švietimo prizmę). Vis dėlto vyriausybė nepripažino minties apie įtampą tarp Bendrosios ugdymo programos, vertinimo politikos ir kūrybiškumo. Vadovaudamasi B. Robertso ataskaita, kurią buvo pavesta parengti siekiant ištirti kūrybiškumą mokyklose, vyriausybė pakartojo savo poziciją, įrašytą nacionalinėje strategijoje: „kūrybiškumas ir standartai neatsiejami“ (Kultūros, žiniasklaidos ir sporto ministerija, 2006: 4). Nepaisant abipusio susižavėjimo KP, aprašyto ir Švietimo atrankos komiteto ataskaitoje, ir vyriausybės atsakyme, tenka apgailestauti, kad nuo 2011 m. konservatorių ir liberalų demokratų koalicinė vyriausybė nutraukė KP skirtą finansavimą.

Kūrybiškumas ir Nacionalinė bendroji ugdymo programa

2010 m. Europos Komisijos Naujų technologijų tyrimų institutas (NTTI) (angl. *European Commission Institute for Prospective Technological Studies*) paskelbė galutinę ataskaitą apie atliktą kūrybiškumo ir inovacijų tyrimą (Cachia ir kt., 2010). Vienas iš šios knygos redaktorių (Dominykas Vaizas) bendradarbiavo su NTTI komanda ir padėjo rengti ataskaitos metodologiją, kritiškai vertino ataskaitos projektus, analizavo kai kuriuos Jungtinės Karalystės švietimo duomenis ir juos skleidė. Atliekant tyrimą buvo nagrinėjamas kūrybiškumo vaidmuo pradiniame ir viduriniame ugdyme 27 Europos Sąjungos valstybėse narėse. Analizuojant bendrąsias ugdymo programas, paaiškėjo, kad apskritai kūrybiškumas nepakankamai skatinamas. Daugeliu atveju taip atsitikdavo dėl to, kad nebuvo aiškių kūrybiškumo apibrėžčių ar jo supratimo. Kita kūrybiškumo kliūtis – perkrautos bendrosios ugdymo programos. Mokytojai dažnai minėjo, kad jomis privalo vadovautis dirbdami. Be to, kūrybiškumui įgyvendinti trukdo ir tradiciniai mokymo metodai, t. y. dėstymas ir rašymas ant lentos. Pradinių klasių mokytojai labiau nei vidurinio ugdymo pedagogai buvo linkę skatinti kūrybišką mokymąsi ir aktyvų į mokinį sutelktą metodą klasėje. Pripažinta, kad vertinimo procesas laikomas kliūtimi, kai pabrėžiamas norminis vertinimas, tačiau panaudojus įvairesnius vertinimo būdus tai padeda ugdyti kūrybiškumą. Be to, prieita prie išvados, kad, norint peržiūrėti Bendrąją ugdymo programą ir siekiant į ją įtraukti daugiau

kūrybiškumo, reikia taip pat peržiūrėti ir suderinti vertinimo sistemą. Kalbant apie Jungtinę Karalystę, NTTI tyrime pastebėta, kad Šiaurės Airijos ir Škotijos bendrųjų ugdymo programų tekstuose dažniau vartojama sąvoka „kūrybiškumas“.

Nuo 1999 m. kūrybiškumas minimas kaip Anglijos nacionalinės pradinio ugdymo bendrosios programos tikslas. Šios programos vadovo ir atitinkamos interneto svetainės dalyje apie mąstymo įgūdžius „Įgūdžių stiprinimas visoje Bendrojoje ugdymo programoje“ (angl. *Promoting skills across the curriculum*) taip pat minimas kūrybiškumas. Vėliau prie internetinio Nacionalinės bendrosios ugdymo programos varianto pridėta papildoma dalis „Mokymasis pagal visą bendrąją ugdymo programą“ (angl. *Learning across the curriculum*). Šioje dalyje pateikiami išsamūs reikalavimai ir gairės, padedantys skatinti kūrybiškumą įgyvendinant Bendrąją ugdymo programą. 2010 m. naujosios leiboristų vyriausybės pavedimu buvo peržiūrėta ir pakeista Pradinio ugdymo bendroji programa, o internete paskelbta nauja jos redakcija. Šioje Bendrojoje ugdymo programoje kūrybiškumas minimas dar dažniau, labiausiai kalbant apie aktyviąją jo formą, kai mokinių prašoma „sukurti“, „padidinti kūrybiškumo įgūdžius“ ir „ugdyti kūrybiškumą“. Tačiau 2011 m. naujoji koalicinė konservatorių ir demokratų vyriausybė paskelbė, kad Nacionalinė bendroji ugdymo programa bus peržiūrima ir keičiama dar kartą. Vyriausybė iš karto pašalino (ir padėjo į archyvą) naująją Pradinio ugdymo bendrosios programos svetainę, teigdama, kad vyriausybės politika pasikeitė. Be to, vyriausybė pašalino įgūdžių tobulinimą iš visos Bendrosios ugdymo programos medžiagos, kuri buvo pridėta prie internetinės Nacionalinės bendrosios ugdymo programos, nes ji nusprendė, kad iš svetainės reikia pašalinti visą teisės aktais nepatvirtintą medžiagą.

Velso fondo vaikų nuo trejų ir septynerių metų programos dalyje „Įgūdžiai, įgyvendinami Bendrojoje ugdymo programoje“ (angl. *Skills across the curriculum*) rašoma apie mąstymo įgūdžius. „Mąstymo ugdymas“ apibūdinamas kaip mąstymo gebėjimų ugdymas, pritaikant planavimą, atsižvelgiant į raidos procesus ir naudojant refleksiją, siekiant, kad mokiniai suprastų savo pasaulį. Teigiama, kad dalyvaudami šiuose procesuose vaikai gali galvoti kūrybiškai ir kritiškai. Įdomu, kad „kūrybinį ugdymą“ Velsas laiko viena iš „mokymosi sričių“. Bendrojoje ugdymo programoje rašoma:

> *Visų mokomųjų dalykų ugdymo programose turėtų būti nuolat vystoma vaikų vaizduotė ir kūrybiškumas. Jų natūralus smalsumas ir noras išmokti turėtų būti skatinamas jutimine patirtimi – mokyklos viduje ir už jos ribų. Vaikai turėtų dalyvauti kūrybiškoje, vaizduotę skatinančioje veikloje, kad galėtų išreikšti save, t. y. jie turėtų imtis meno, amatų, dizaino, muzikos, šokių ir judėjimo. Vaikai*

turėtų patyrinėti įvairiausius stimulus, vystyti savo gebėjimą bendrauti ir reikšti kūrybiškas mintis, galvoti apie savo darbą.

(Vaikų, švietimo, mokymosi visą gyvenimą ir įgūdžių ugdymo ministerija, 2008: 10)

Be to, Velso vaikų nuo trejų iki devyniolikos metų įgūdžių ugdymo programoje teigiama, kad programos daliai, kur rašoma apie mąstymo ugdymą, didelę įtaką turi kūrybiškas ir kritinis mąstymas, nors didžiausias dėmesys skiriamas metapažinimui.

Šiaurės Airijos dalyje „Mąstymo įgūdžiai ir asmeniniai gebėjimai" (angl. *Thinking skills and personal capabilities*) kūrybiškumas minimas kalbant apie mąstymo įgūdžius: vaikams turi būti suteikiama vertinga patirtis įgyvendinant Bendrąją ugdymo programą, kad jie galėtų įgyti įgūdžių, būti kūrybingi. Vienas iš tokio kūrybiškumo pavyzdžių – klausimų formulavimas, spręstinų problemų įvardijimas, naujų sąsajų darymas, nenumatytų dalykų vertinimas, rizikavimas.

Skirtingai nei Velsas, Anglija ar Šiaurės Airija, Škotija neturi atskiros kūrybiškumui skirtos dalies, siekiant ugdyti mąstymo įgūdžius. Škotija kūrybiškumą laiko svarbia tema, diegiama per „patirtinį" mokymąsi atskirose Bendrosios ugdymo programos dalyse. Škotija turi išskyrusi dalį „Mokymasis pagal Bendrąją ugdymo programą" (angl. *Learning across the curriculum*), tačiau, kitaip nei Velsas ar Anglija, kūrybiškumo čia ji neišskiria.

Didžiausias įsipareigojimas ugdyti kūrybiškumą nurodytas Velso nacionalinėje bendrojoje ugdymo programoje, nes jis įvardytas kaip atskira mąstymo įgūdžių ugdymo sritis. Vis dėlto Škotijos pasirinkimas įtraukti kūrybiškumą kaip atskirą temą, diegiamą per patirtį ir rezultatus, ko gero, yra logiškiausias sumanymas, nes kūrybiškumas – tai procesas ir būdas, o ne mokomasis dalykas ar sritis. Nors trijų Jungtinės Karalystės (JK) tautų pasirinkimas įtraukti kūrybiškumą į mąstymo įgūdžių dalį sveikintinas, vis dėlto kyla grėsmė, kad toks kūrybiškumo priskyrimas tam tikrai kategorijai jį riboja. Nors kūrybiškumui būdingas skirtingas mąstymas, tai tik viena iš kūrybiškumo dalių. Įtraukus kūrybiškumą į Nacionalinės bendrosios programos mąstymo įgūdžių dalį, paprastai pateikiami papildomi aprašymai, atspindintys gerokai platesnį kūrybiškumo supratimą.

Reikšmė praktikai

Prieš apibendrinant pagrindinius padarinius praktikai, atsirandančius dėl šios į Nacionalinę bendrąją ugdymo programą įtrauktos kūrybiškumo analizės, siūlome susipažinti su įvairių praktikų ir profesionalių rašytojų požiūriais. Filypas Pulmanas

(Philip Pullman) ir Deividas Almondas (David Almond) griežtai kritikuoja vyriausybės švietimo politiką, taikomą Anglijoje. F. Pulmanas teigė, kad Nacionalinėje raštingumo strategijoje pateiktos rašymo planavimo gairės yra „visiška nesąmonė“ (Pullman, 2001), o gairės dėl skaitymo – tai „neiškepęs jovalas, kurį mums kaip kokį taukuotą maistą ant nešvarios lėkštės prieš nosį numeta girtas padavėjas“ (Pullman, 2002). Vėliau jis teigė:

> *Taisyklių nėra. Bet kuris bent kiek geras dalykas atrandamas per jo rašymo procesą... Negalime reikalauti, kad viskas vyktų aršiai diskutuojant, tikrinant, testuojant ir konsultuojantis: kai kurie dalykai turi būti privatūs ir preliminarūs. Geriausiu atveju mokymas gali suteikti mokiniams pasitikėjimo atrasti šią paslaptingą būseną ir pradėti nagrinėti dalykus, kurie ten gali būti atrasti.*
>
> (Pullman, 2003: 2)

F. Pulmanas apibūdino mokiniams skirtą Bendrąją ugdymo programą kaip „brutalią“, teigdamas, kad kuriame vaikų kartą, kuri nekenčia skaityti ir kuri „literatūrai nieko, išskyrus priešiškumą, nejaučia“ (Ward, 2003). Penki žymiausi vaikų literatūros rašytojai asmeniškai išreiškė savo susirūpinimą vyriausybei ir viešai pareiškė savo nuogąstavimą dėl tam tikros mokymo praktikos. Anos Fain (Anne Fine) nuomone, „vaikų rašymas gerokai suprastėjo: ne gramatika, sakinių konstrukcija ar taisyklinga rašyba, bet kūrybiškumo kokybė, kurios neįmanoma testuoti“ (Katbamna, 2003: 3). „Times“ švietimui skirto priedo rubrikoje „Mano geriausias mokytojas“ (angl. *My best teacher*) rašytojas Benas Okri (Ben Okri), „Booker“ prizo laimėtojas, pasinaudojo proga taip pat išsakyti pasipiktinimą švietimo sistema:

> *Manau, kad švietimo sistema bloga. Ji pernelyg primena gamybos liniją – darai tai, tad dienos pabaigoje darysi šitai... Pastaruosius dešimt metų mėginau rasti žmogų, galintį išmokyti mane plaukti, ir pradėjau galvoti, kad didžiausia mokymo problema yra ta, kad žmonės pamiršo, kaip reikia mokytis. Mes nebemokame mokytis, mes tik renkame faktus. Žmonės man sako: „Daryk taip ir taip“, tačiau ką bedaryčiau, skęstu.*
>
> (Okri, 2000: 7)

Daugelis rašytojų įvardytas problemas susieja su Bendrosios ugdymo programos tyrimų ir stipendijų skyrimo rezultatais. Jeigu pripažintume, kad jie tikri, tuomet būtų aišku, ką daryti mokytojams, norintiems, kad jų klasės taptų kūrybiškesnės. Tolesniuose skyriuose rašoma, kaip mokytojai mėgino ieškoti vaikų kūrybiškumo

ugdymo galimybių. Kiekvienu atveju skyriaus autorius dirbo kartu su mokytojais, kad susipažintų su kūrybiška praktika šiuolaikinėse klasėse. Autoriai skirtingai pasakoja apie nuveiktą darbą, siekiant plėtoti vaikų kūrybiškumą, tačiau jų metodai panašūs, tad galima nustatyti ir tiksliai įvertinti kūrybiškumo reikšmę klasei.

Visų pirma, pradinio ugdymo klasėse kūrybiškumas labiausiai siejamas su naujumu ir verte. Mokytojai turėtų įtraukti mokinius į klasės veiklą ir mokymąsi, skatinantį juos kurti idėjas ir produktus, kurie yra nauji ir vertinami. Mokytoja ir klasės mokiniai yra labai geri šių naujų kūrinių „teisėjai". Šiuo atveju nesvarbu, kad būtų vienbalsiai nuspręsta dėl kūrybiškumo. Mums svarbiausias pats kūrybos *procesas*, tada apmąstymas ir aptarimas to, kas nauja ir vertinga sukurta.

Ypatingos kūrybiškumo programos nebūtinos. Tolesniuose knygos skyriuose pateiksime mokytojų darbo pavyzdžių, kai jie įsipareigoja diegti tam tikras bazines kūrybiškumo idėjas. Viena iš idėjų yra ta, kad visi žmonės yra kūrybingi, tačiau jų kūrybiškumo lygis ir sritys, kuriose jis reiškiasi, skiriasi. Vis dėlto gyvybiškai svarbu, kad mokytojai palaikytų, skatintų ir padrąsintų mokinių vidinę motyvaciją, taip pat įvertintų sunkumus, susijusius su blogosiomis išorinėmis motyvacijomis, kaip antai: griežtais testais, nusistovėjusiais darbo būdais ir formaliu mokinių pasiekimų vertinimu. Turėtume atsižvelgti į Škotijos pasirinktą būdą įtraukti kūrybiškumą kaip visos Bendrosios ugdymo programos temą, taip pat į Šiaurės Airijos ir Velso įsipareigojimą ugdyti kūrybiškumą, tikėdamiesi, kad peržiūrėjus ir pakeitus Anglijos nacionalinę bendrojo ugdymo programą dėmesys kūrybiškumui nebus sumažintas, juolab kad ši šalis nuo senų laikų garsėja mokinių kūrybiškumą skatinančiomis bendrosiomis ugdymo programomis.

Kūrybiškumas pradinėje mokykloje (antrasis leidimas)

Šiame knygos „Kūrybiškumas pradinėje mokykloje" leidime siekiama aptarti būdus, kaip mokytojai taiko kūrybiškus metodus, dirbdami klasėje, laikydamiesi stiprios teorinės ir tyrimais pagrįstos pozicijos. Taikomi metodai skiriasi (siekiant kūrybiškumo, tai vertinga), tačiau tuo pačiu yra ir panašūs, tad norintys klasėje dirbti kūrybiškiau, gali pradėti nuo labai paprastų, bet naudingų pirmų žingsnių. Tie, kas jau dirbo pagal šių autorių pasiūlymus, puikiai žino, kad vienas iš pagrindinių žingsnių – turėti drąsos išklausyti vaikų idėjas. Dažnai sakoma, kad tai – „sveiko" darbo klasėje dalis, tačiau, kita vertus, šis procesas gali būti labai paviršutiniškas. Visi buvome susidūrę su atvejais, kai mokytojai „klauso" mokinių, kol šie pateikia „atsakymą" ar „kelią", kurio reikia

mokytojams. Iš šių atskirų skyrių paaiškėjo, kad įsiklausymas į tai, ką kalba mokiniai, – pagrindinis kūrybiško ugdymo principas. Tai nereiškia, kad mokiniams leidžiama „daryti tai, ką jie nori“ arba kad „viskas būtų taip, kaip jie patys nusprendė“. Tikrasis įsiklausymas reiškia, kad klasėje vyksta įvairūs dalykai. Pavyzdžiui, mokinių ir mokytojų pagarba vieni kitiems, mokytojui pasiliekant teisę priimti sprendimus dėl mokinių pažangos. Be to, vis suprantamesni kalbėjimo vaidmuo ir vertė. P. Varvikas ir L. Daues mini „kūrybiško numanymo“ (angl. *creative conjecture*) sąvoką, skatinančią kūrybiškumą: klausimai, elgesys, išankstinis suvokimas, sunkumai ir galimybės pasiekiamos surengus produktyvų pokalbį klasėje. Knygos skyriuje „Anglų kalba“ R. Džounsas ir D. Vaizas pateikia pavyzdžių apie atvirojo pokalbio vertę, mokant rašyti, leidžiant mokiniams patiems rinktis ir redaguoti savo rašinius. Kalbant apie kūrybiškumą, pokalbis negali būti atsitiktinis, ir mokiniai bei mokytojai turi suprasti skirtingus pokalbio vaidmenis bei tikslus. Iš tikrųjų mokiniai turi išmokti panaudoti skirtingą kalbą skirtingiems tikslams, o mokytojai turi išmokti tinkamai *reaguoti* į kalbą, kad paskatintų kūrybiškumą.

Visuose knygos skyriuose rašoma apie tai, kad mokiniai turi teisę būti išgirsti klasėje, taip pat dalyvauti savo pačių mokyme. Dėl to kyla keletas pagrindinių problemų. Pirma, kaip visa tai suderinti su Nacionaline bendrąja ugdymo programa ir pamokų planais, kurie susieti su konkrečiais tikslais? Antra, kiek pavojinga leisti vaikams tyrinėti ir patiems nuspręsti dėl savo mokymosi? Be to, kyla problemų skirstant laiką, išteklius, nustatant mokytojų kontrolę, rengiant tvarkaraščius, sąsajas tarp įvairių mokomųjų dalykų programų, užtikrinant atsakomybę už Bendrosios ugdymo programos įgyvendinimą. Visus šiuos klausimus nagrinėja straipsnių autoriai, kurie taip pat paaiškina, kaip kūrybiškumas buvo praktiškai įdiegtas šiuolaikinėse klasėse. Pavyzdžiui, P. Varvikas ir L. Daues rašo apie „naująjį mokymąsi“, kuris atsiranda per pamokas, kai siekiama tam tikrų tikslų, tačiau jais *neapsiribojama*. P. Burnard ir Dž. Bidalfas (J. Biddulph) pateikia nestruktūruoto ugdymo pavyzdžių; svarbu rasti pusiausvyrą tarp mokytojo nustatytos krypties ir mokiniams suteiktų galimybių patiems pasirinkti mokymąsi. Visi šie autoriai nesiekia atsisakyti pamokų tikslų, tačiau pasisako už naują mąstymo apie juos būdą. Jie pritaria tokiam pamokų planavimui, kai iš pradžių atveriami keliai *kitaip* mąstyti (dėl to gali kilti kitų, papildomų ugdymo tikslų), o paskui mokytojui leidžiama suvokti, kad produktyvus ir kūrybiškas pamokos tikslų keitimas nebūtinai reiškia nesėkmę. Net priešingai – per pamokas, kai buvo suteikta galimybė „kūrybiškam numatymui“ pasireikšti, atsiranda naujų galimybių, kurios turėtų būti matomos kaip sėkmingas ir prasmingas mokymas.

Svarbu, kad stebėtume, kaip šios klasės mainysis keičiantis švietimui JK, tačiau taip pat turėtumėme nepamiršti tarptautinių kontekstų, kai mokymas ir mokymasis

organizuojamas gana skirtingai. Pavyzdžiui, daug mokinių Švedijoje (šalyje, kurioje dirba reguliariai vienas iš šios knygos autorių) mokosi „Fridaskolan“ mokyklose, kuriose puoselėjamas kitoks mokymas ir mokymasis. Jose mokymo(si) turinys, mokymo(si) tikslų nustatymas, aktyvus dalyvavimas ir Bendrosios ugdymo programos paįvairinimas derinami su mokiniais, kurie savo valia gali rinktis dalyvauti arba nebedalyvauti tam tikroje Bendrojoje ugdymo programoje. Be abejo, „ugdymo programos“ sąvoka turės pasikeisti. Vis dėlto iš čia pateikto pavyzdžio matyti, kad ugdymo metodai gali būti įvairūs, o būti kūrybiškam reiškia, kad mokytojai turės kritiškai pagalvoti apie savo pačių santykį su mokymosi procesu. Kūrybiškumas nereiškia, kad visiems atveriami keliai. Kaip matyti iš tolesnių skyrių, kūrybiškumas – tai įdomus procesas, reikalaujantis bendro darbo, jis neatsiejamas nuo pedagoginių mokymo ir mokymosi principų.

Šiuo atveju Bendroji ugdymo programa neriboja ir nevaržo mokytojų. Bendroji ugdymo programa – tai dokumentas, kurį entuziastingi mokiniai ir mokytojai atgaivina klasėje. Įsiklausymas į mokinius – tik pradžia. Tai nereiškia, kad mokytojas tampa pasyvus. Jis tiesiog įgyja daugiau klausymosi įgūdžių – supranta ne tik mokinių interesus ir motyvaciją, bet ir kelia pagrindinius klausimus, nustato paieškos kelius, mėgina išsiaiškinti galimybes tirti nesuprantamus dalykus, aktyviai prisidėti prie užduodamų klausimų, pavyzdžiui, klausdamas „o jeigu...“ Šių straipsnių autoriai nesako, kad mokytojai turi atsisakyti planavimo, jeigu mokiniai užduoda „įdomius klausimus“. Labai svarbūs mokytojo įgūdžiai padėti vystytis ugdymo procesui, kuris palaiko ir suteikia formą vaiko pradėtam tyrimui. Tai gali reikšti, kad teks pakeisti ateities planus, suteikti kitų išteklių ar organizuoti darbo grupių veiklą; tai gali reikšti, kad vykdant Bendrąją ugdymo programą reikės taip pat skirti laiko vaikams rūpimiems klausimams išnagrinėti. Panašu, kad būtent tai ir vyksta kūrybiškose klasėse.

Galėtume teigti, kad kiekvienas šios knygos skyrius *kitoks* ir kad tai labai vertinga; kiekvienas autorius numato kūrybiškus principus ir praktiką, pagal kurią formuojamas jų pačių pasirinktų mokomųjų dalykų mokymas ir mokymasis. Nesiekiame sukurti vieno ar suderinto metodo. Iš tikrųjų skatinome visus autorius įvardyti, ką kiekvieno mokomojo dalyko kūrybiškumas reiškia mokiniams ir mokytojams. Vis dėlto einant šiuo keliu visoje knygoje tarytum drobėje matyti, kaip kartojasi panašūs pedagogikos motyvai. Reikia pasitelkti kūrybiškumą, norint išsiaiškinti, kur skirtinguose skyriuose kartojasi mintys, ir jas verta surinkti, norint sužinoti, *kodėl* jos ir patyrimai yra panašūs.

Įdomu, kad visi autoriai pabrėžia (tiesa, skirtingai), jog kūrybiškumas savaime „nepasireiškia“ klasėje; mokytojui tenka labai svarbus vaidmuo, kurį reikia iš anksto

apgalvoti. Visi autoriai mano, kad neteisinga tikėtis, jog kūrybiškumas pasireikš vien todėl, kad yra „įdomių išteklių“ arba vien todėl, kad pamoka „skiriasi“ nuo įprastinės. Mokytojui tenka labai svarbus vaidmuo šiame sudėtingame procese, reikalaujančiame didžiulių įgūdžių, planavimo, daugeliu atvejų – ir profesinės bei pedagoginės drąsos. Visi autoriai išsamiai pasakoja apie kūrybišką mokytojo vaidmenį ir siekia nustatyti galimybes bei nenuspėjamumo vertę. D. Vaizas ir R. Džounsas parodo, kaip dėl nenuspėjamumo ir lingvistinių bei meninių rezultatų suliejimo atsiranda nauji santykiai – stulbinantys ir verčiantys mąstyti. Be to, M. Naik nuomone, netikrumas klasėje turėtų būti suvokiamas kaip „normali“ pradžia. Nors ji rašo apie matematiką, manytume, kad šį principą galima taikyti visai Bendrajai ugdymo programai. Daugelis pradedančių dirbti mokytojų baiminasi, kad tai gali pakenkti jų autoritetui klasėje arba kad tai gali parodyti, jog jiems trūksta mokomojo dalyko žinių, tačiau visi autoriai vadovaujasi visiškai kitokia logika, teigdami, kad taip gali dirbti tik savimi pasitikintis ir kompetetingas mokytojas, kuriam nežinomybė – tai kelias į galimybę, tyrimą ir kūrybiškumą.

T. Kremin ir R. Makdonaldo skyriuje apie dramą teigiama, kad atsidavimas ir susidomėjimas – tai sąlygos kūrybiškumui pasireikšti klasėje. Tokių sąlygų mokytojai negali paprasčiausiai „išrasti“ ar „tikėtis“: norint sukurti kūrybišką atmosferą mokymosi erdvėje, reikia profesinių įgūdžių ir nemažai laiko. Daugelis šių dalykų (kaip aptariama P. Varviko ir L. Daues skyriuje) priklauso nuo pasitikėjimu grindžiamų santykių ir bendro supratimo, kad netikslūs, netinkami ar „neteisingi“ pasiūlymai vis tiek yra labai vertingi, nes jie yra kūrybiško proceso dalis. Tik atmetę netikslias, netinkamas ar „blogas“ galimybes mokiniai pradeda suprasti, kas yra tikslu, tinkama ar „teisinga“. D. Spendlav ir A. Krosas tai vadina „nežinojimo ugdymo programa“, pagal kurią kvestionuojama siaura mokytojų vaidmens apibrėžtis. Jeigu šis procesas nėra visos atmosferos klasėje dalis ir jeigu jis nėra paremtas pasitikėjimu tarp mokinių ir mokytojų, tuomet kūrybiškumas slopinamas. Mūsų visų manymu, norint ugdyti kūrybiškumą, reikia laiko, pasišventimo, didžiulių profesinių įgūdžių. Apie juos rašoma tolesniuose knygos skyriuose.

Keli autoriai mini „praturtintą“ Bendrąją ugdymo programą, o A. Maule priduria, kad kūrybiškumui „svarbu daryti naujas, asmeniškas sąsajas“. Jos manymu, tai dažnai prasideda nuo pirmojo „susidūrimo“ su nauja patirtimi, po kurio vyksta tyrinėjimo laikotarpis, per kurį nustatomas ir vystomas asmeninis atsakas. Šiuo atveju sprendimą ir jo originalumą bent iš dalies formuoja patys mokiniai, tad vėl kyla klausimų dėl atmosferos klasėje, jos galių ir kūrybiško mokytojo vaidmens. D. Spendlav ir A. Krosas taip pat aptaria kūrybiško darbo įtaką Bendrajai ugdymo programai, kai

turimos žinios taikomos ir iš naujo panaudojamos naujuose kontekstuose. Tai yra vienas iš pagrindinių kūrybiškų sumanymų rezultatų: atrandama naujų žinių. Būtent tuomet mokytojai gali padėti formuoti kūrybiškus sprendimus klasėje. Kaip minėjome anksčiau, daugelis teoretikų (pavyzdžiui, Filipas Vernonas (Philip Vernon) ir M. Čiksentmihalis) diskutuoja apie „naujumo“ vertę. Įgudęs mokytojas žinos, kada ir kaip padėti mokiniui plėtoti mintis, kad jis galėtų pereiti į naują kūrybos kontekstą.

Visi straipsnių autoriai rašo apie „pasirinkimą“, „sprendimų priėmimą“ ir „atvirų klausimų uždavimą“ (to ir galima tikėtis bet kurioje knygoje apie kūrybiškumą pradinėse klasėse), tačiau P. Bovenas taip pat pabrėžia, kad reikia rizikuoti. Neatsitiktinai jis apie tai rašo pasakodamas apie istorijos pamokas: nepatyrusiems mokytojams gali atrodyti, kad istorija – mažiausiai rizikingas mokomasis dalykas. Anksčiau daugelis (neteisingai) apibūdindavo istorijos pamokas kaip nuobodžius, kartojimo ir faktų įsiminimo užsiėmimus, tačiau P. Bovenas atveria gerokai didesnes galimybes, kad mokytojai galėtų pateikti šį mokomąjį dalyką kaip visiškai iš anksto nenuspėjamą, skatindamas mokytojus imtis atviro istorinio tyrinėjimo. Jis siūlo rinkti duomenis, kurie ginčytų turimas žinias, o mokinius ragina užduoti *naujus* ir *kitokius* klausimus apie praeitį. Sąvoka „rizikuoti“ reiškia, kad mokytojas ir mokiniai gali lengvai patekti ten, kur yra nežinomybė ir tam tikras chaosas, kurio negalima lengvai išspręsti. P. Boveno nuomone, toks elgesys padeda imtis labai kūrybiškų sumanymų, nes vystomas racionalus vaikų mąstymas ir tikimybių supratimas, siekiant rasti visus atsakymus, kurių mokytojas iš anksto nežino.

Rašydami apie mokinių kūrybiškumo vystymą, T. Kremin ir R. Makdonaldas mini socialinį, moralinį ir asmeninį ugdymą, o ne tik intelektinę pažangą, kurios galėtume savaime tikėtis iš kūrybiško darbo. Daugelio šių dalykų siekiama ne tik kalbantis, bet ir kartu dirbant. Pradedantiesiems mokytojams tai gali keistai atrodyti, nes jie gali manyti, jog kūrybiškumas – tai asmeninė išraiška. Vis dėlto ir šiuo atveju visi autoriai kalba apie didžiulę bendro darbo naudą, ugdant kūrybiškumą. Nors minėjome, kad, matuodami kūrybiškumą, pirmiausia vertiname „naujumo“ ir „originalumo“ aspektus, tačiau visi šios knygos autoriai pripažįsta, jog kūrybiškumas, jeigu jis yra izoliuotas, klasėje nepasiekiamas. Mokytojas, kuris labai stengiasi, kad atmosfera klasėje būtų pagrįsta bendru darbu, supras, kad tam tikri požiūriai ir elgesys padeda šiam procesui, o bendras darbas dalijantis mintimis, aptariant galimybes, jaučiant pasitikėjimą, tikslą ir pagarbą prisideda prie palankaus mikroklimato kūrimo, kuriuo skatinamas ir palaikomas kūrybiškas mokymasis.

Kita vertus, straipsnių autoriai taip pat aptaria ir tam tikrą konflikto vertę. Tai įdomus žodis, nes iš pradžių kyla asociacijų su neigiamu ir nepageidaujamu ugdyme

dalyku, tačiau jis virto reikšmingu – su juo keletas autorių susiejo kūrybiškumą klasėje. Knygoje aptariami konfliktai – produktyvūs, dėl jų klasėje atsirado sąlygos kūrybiškumui. T. Kremin ir R. Makdonaldas rašo apie tai, kaip dėl konflikto dramoje atsiranda įvairių dviprasmiškumų ir nesusipratimų, užtikrinančių tinkamą klimatą kūrybiškam mokytojui pasirinkti, kuria kryptimi pakreipti sumanymą. Šio skyriaus autoriai taip pat aptaria, kaip drama gali suteikti galimybių mokiniams susidoroti su priešingomis nuomonėmis (kurios paprastai ilgainiui pasikeičia) ir taip leidžia jiems vystytis socialiai, moraliai ir asmeniškai.

Apskritai tie, kurie nori sukurti kūrybišką mokymą ir mokymąsi, tolesniuose šios knygos skyriuose kviečiami mobilizuotis. Visi straipsnių autoriai supranta ir džiaugiasi stiprių ir patyrusių mokytojų darbu, dalijasi įžvalgomis ir remia tuos, kurie rengiasi žengti pirmuosius kūrybiškumo žingsnius dirbdami su mokiniais.

Nuorodos

Creativity, Culture and Education (2011). *About Creative Partnerships*. Available from http://www.creative-partnerships.com/about/.

Explore the CCE site for examples of creative work in schools.

Hennessey, B. (2010). Intrinsic motivation and creativity in the classroom: Have we come full circle?, in R. Beghetto and J. Kaufman (eds), *Nurturing creativity in the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

A rich account of Hennessey's long career of research on a key aspect of creativity.

Literatūra

Amabile, T. (1990). Within You, Without You: The Social Psychology of Creativity, and Beyond, in M. Runco and R. Albert (eds) *Theories of Creativity*. London: Sage.

Cachia, R., Ferrari, A., Ala-Mutka, K. and Punie, Y. (2010). *Creative Learning and Innovative Teaching. Final Report on the Study on Creativity and Innovation in Education in the EU Member States.* Seville: European Commission. Joint Research Centre. Institute for Prospective Technological Studies (IPTS).

Craft, A., Cremin, T. and Burnard, P. (eds) (2008). *Creative learning 3–11: And how we document it.* Stoke on Trent: Trentham.

Cropley, A. J. (2001). *Creativity in Education and Learning: A guide for teachers and educators.* London: Kogan Page.

Csikszentmihályi, M. (1990). The Domain of Creativity, in M. Runco and R. Albert (eds), Theories of Creativity. London: Sage.

Creativity, Culture and Education (2011). *About Creative Partnerships.* Available from http:// www.creative-partnerships.com/about/.

Department for Children, Education, Lifelong Learning and Skills (2008). *Framework for Children's Learning for 3 to 7-year-olds in Wales.* Cardiff: Welsh Assembly Government.

Department for Culture Media and Sport (DfCMS) and Department for Education and Skills (DfEE) (2006). *Government response to Paul Roberts' report on nurturing creativity in young people.* London: Department for Culture, Media and Sport (DfCMS)/Department for Education and Skills (DfEE).

Department for Education and Skills (DfES) (2003). *Excellence and Enjoyment: A strategy for primary schools.* Nottingham: DfES Publications.

Feldhusen, J. F. and Goh, B. E. (1995). Assessing and accessing creativity: an integrative review of theory, research, and development. *Creativity Research Journal*, Vol. 8: 231–47.

Feldman, D. H. (2008). Foreword: Documenting creative learning, changing the world, in A. Craft, T. Cremin and P. Burnard (eds), *Creative learning 3–11: And how we document it*. Stoke on Trent: Trentham.

Feldman, D. H. and Benjamin, A. (2006). Creativity and education: An American retrospective. *Cambridge Journal of Education*, 36 (3): 319–36.

Gormley, A. (2012). *Angel of the North* (www.antonygormley.com/sculpture/item-view/id/211#p0).

Guilford, J. P. (1987). Creativity research: Past, present and future, in S. G. Isaksen (ed.), *Frontiers of creativity research*. New York: Bearly Limited.

Hennessey, B. (2010). Intrinsic motivation and creativity in the classroom: Have we come full circle?, in R. Beghetto and J. Kaufman (eds), *Nurturing creativity in the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Katbamna, M. (2003). Crisis of Creativity. *Guardian Education*, 30 September 2003.

Kendall, L., Morrison, J., Yeshanew, T. and Sharp, C. (2008). *The longer-term impact of Creative Partnerships on the attainment of young people: Results from 2005 and 2006*. Slough: NFER.

National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (NACCCE) (1999). *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*. Suffolk: DfEE Publications.

Nicholson, R. S. (1999). Enhancing Creativity, in R. J. Sternberg (ed.), *Handbook of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Okri, B. (2000). My Best Teacher (in discussion with Hilary Wilce). *Times Educational Supplement* (Friday Section), 19 September 2000, p. 7.

Pullman, P. (2001). Pullman Laments the Passing of Teaching as a Creative Force in Society. *Guardian Weekend*, 10 November 2001, p. 54.Pullman, P. (2002).

Pullman reviles Literacy Scheme as Horror Story. *Times Educational Supplement*, 8 February 2002, p. 2.

Pullman, P. (2003). Lost the Plot. *Guardian Education*, 30 September 2003.

Ryhammer, L. and Brolin, C. (1999). Creativity research: historical considerations and main lines of development. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 43 (3): 259–73.

Troman, G., Jeffrey, B. and Raggl, A. (2007). Creativity and performativity policies in primary school cultures. *Journal of Education Policy*, 22 (5): 549–72.

Vernon, P. (1989). The Nature-Nurture Problem in Creativity, in J. Glover, R. Ronning and C. Reynolds (eds), *Handbook of Creativity*. London: Plenum Press.

Ward, L. (2003). Tests are Making Children Hate Books. *Guardian Education*, 30 November 2003.

Wyse, D., and Spendlove, D. (2007). Partners in creativity: Action research and creative partnerships. *Education 3–13*, 35 (2): 181–91.

Anglų kalba

Russell Jones ir Dominic Wyse

Tai, kad anglų kalba – kūrybiškas mokomasis dalykas, įrodyti nesunku. Prisiminkite savo mėgstamiausią pjesę, pavyzdžiui, „Romeo ir Džuljeta“. V. Šekspyro, kaip rašytojo, kūrybingumą nuolat nagrinėja ir naujai interpretuoja įkvėpimo pagauti režisieriai, modeliuotojai ir aktoriai. Šiuo atveju anglų kalba atsiskleidžia kaip kūrybiška, glaudžiai susijusi su vaidybos meno subtilybėmis. Amerikoje anglų kalba paprastai vadinama „kalbos menu“. Vartodamas kalbą rašytojas sukuria tekstą, o skaitytojas reaguoja į pagrindinę jo mintį. Taip skaitytojas kviečiamas savaip interpretuoti tekstą, o tai – jau atskiras kūrybinis procesas. Studijuoti literatūrą labai įdomu, nes žmonės labai skirtingai supranta vieną ir tą patį tekstą.

Iš visų šių ir daugelio kitų elementų susideda kūrybiškumas. Puikių rašytojų darbai – vienas iš būdų galvoti apie kūrybiškumą. Iš tiesų ankstyvieji modernūs moksliniai tyrimai apie kūrybiškumą (kurių autoriai, pavyzdžiui, buvo Mihalas Čiksentmihalis (Mihalys Csikszentmihályi), Deividas Feldmanas (David Feldman) ar Hovardas Gardeneris (Howard Gardener) rėmėsi kūrybingų žmonių kūrybos analize. Daug vaikams ir suaugusiesiems knygų parašiusi talentinga rašytoja Helena Kresvel (Helen Cresswell) taip apibūdina savo kūrybos procesą:

> *Daugeliui savo knygų tiesiog parašau pavadinimą ir vieną sakinį, o paskui pasileidžiu į kelionę, ir keliai nuveda mane į jos pabaigą. Visos mano knygos – tarytum kelionės ar tyrinėjimai. Prie mano darbo stalo ant sienos kabėjo prisegti Leo Rosteno (Leo Rosten) žodžiai: „Kai nežinai, kur kelias veda, jis, po velnių, tikrai tave ten nuves.“ Kai pirmą kartą juos perskaičiau, pagalvojau, kad būtent taip ir yra! Taip atsitinka, kai pradedu rašyti knygą: iš tikrųjų nežinau, kas įvyks; tai gana pavojinga. Dažnai vengiu pradėti, nes truputį baugu, tačiau galiausiai pajuntu, kad istorija išsivystė taip, kaip turėjo.*
>
> (Carter, 1999: 118)

Filypas Pulmanas (Philip Pullman), trilogijos „Jo tamsiosios jėgos“ (*His Dark Materials*) autorius, apie savo akstiną rašyti yra taip pasakęs:

> *„Prarastąjį rojų“ (Paradise Lost) (vert. past. – anglų poeto Džono Miltono poema) perskaičiau besimokydamas gimnazijoje ir gyvenau šia knyga, kol nepradėjau galvoti apie „Šiaurės pašvaistę“ (Northern Lights) (pirmą trilogijos „Jo tamsiosios jėgos“ knygą). Vis dėlto pačią knygą pradėjau rašyti po susitikimo su Deividu Fiklingu (David Fickling) iš leidyklos „Scholastic Books“. Deividas paprašė manęs parašyti jam knygą. Atsakiau, kad labiausiai norėčiau parašyti*

knygą paaugliams „Prarastojo rojaus“ motyvais. Tada jis mane paragino įgyvendinti šią idėją. Galvoje sukurpiau kažkokią fantastikos istoriją pagal „Prarastojo rojaus“ 2 knygos temas... Tuomet jau žinojau, ką norėsiu daryti, žinojau knygos apimtį, žinojau, kad ją sudarys trys tomai, kad ji bus didelė, plačių užmojų ir kad joje galėsiu pasakyti tai, apie ką jokia kita forma padaryti negalėčiau.

(Carter, 1999: 188)

Įdomu pastebėti, kad įkvėpimo šaltinis buvo kitas tekstas; kad socialinis rašytojo požiūris atskleistas kalbantis su leidėju, kuris paskatino kurti; kad svarbu žinoti, kokio ilgio bus kūrinys; kad suteikiama galimybė pasakyti, ką norima (nenusižengiant taisyklėms!).

H. Kresvel ir F. Pulmano požiūrius galima palyginti su didžio Kolumbijos rašytojo Gabrielio Garsijos Markeso (Gabriel García Márquez), parašiusio nuostabų romaną „Šimtas metų vienatvės“ (*One Hundred Years of Solitude*), požiūriu.

Paklaustas žurnalisto: „Ar Jūsų romanuose yra netikėtų posūkių?“, G. G. Markesas atsakė:

Iš pradžių jų būdavo. Rašydamas pirmuosius savo apsakymus jaučiau bendrąją nuotaiką, tačiau leisdavausi galimybių nunešamas. Geriausias patarimas, kurį gavau labai anksti, kad taip dirbti, kol esi jaunas, gerai, t. y. apimtam didžiulio įkvėpimo. Vis dėlto mane įspėjo, kad, jeigu neišmoksiu technikos, vėliau patirsiu sunkumų – [kai] nebeturėsiu įkvėpimo, technika turės kompensuoti jo praradimą. Jeigu nebūčiau to išmokęs laiku, dabar nebegalėčiau iš anksto apibrėžti struktūros. Struktūra – tik technikos dalykas, ir, jeigu iš pat pradžių jos neišmoksi, jos neišmoksi niekada.

(Gourevitch, 2007)

Jeigu perskaitę šias mintis, imtumėte galvoti, kad būtina intensyviai mokytis rašybos formų, svarbu nepamiršti, kad struktūra yra svarbesnė už formą, nes ji yra susijusi su mąstymu (priešistorės kūrimu, rašymo tyrinėjimu, veikėjų sugalvojimu ir pan.). Be to, svarbu paminėti, kad G. G. Markesas turėjo galimybę išreikšti savo įkvėpimą *prieš* pajusdamas, jog reikia sutelkti dėmesį į struktūrą. Jo, kaip žurnalisto, taigi straipsnių rašytojo, patirtis taip pat galėjo padėti suvokti struktūros svarbą.

Nors Stivenas Kingas (Stephen King) išpopuliarėjo kaip grožinės literatūros autorius, jis taip pat rašė įspūdingus atsiminimus, kuriuose pateikė praktinių patarimų rašytojams:

Jeigu norite tapti rašytoju, visų pirma privalote nuveikti du darbus: daug skaityti ir daug rašyti.

(King, 2000: 164)

Skaityti galima beveik bet kur, tačiau rašyti mažiausiai tinka bibliotekų skaityklos, parko suoliukai ar nuomojami butai. Trumanas Kapotė (Truman Capote) sakė, kad geriausius kūrinius parašė, gyvendamas moteliuose, tačiau jis – išimtis; dauguma mūsų geriausiai dirba namuose.

(*op cit*, p. 177)

Mūsų manymu, taip aiškiai išreikštos įžvalgos apie meninę kūrybą – tai išskirtinių žmonių, gebančių įvardyti savo požiūrį į meną ar mokslą taip, kad dauguma juos aiškiai suprastų, bruožas.

Kalbos ir raštingumo vaidmuo Bendrojoje ugdymo programoje

Anglų kalba ir raštingumas užima labai svarbią vietą Bendrojoje ugdymo programoje. Anglų kalba – tai mokomasis dalykas, kuris peržengia visų kitų mokomųjų dalykų ribas ir kuris gali būti sėkmingai taikomas kitose srityse, o svarbiausia, kad anglų kalba – tai labai asmeniškas dalykas. Kalba – tai mūsų tapatybės dalis: žodžiai, kuriuos pasirenkame vartoti, akcentas, kuriuo kalbame, tekstai, kuriuos skaitome, ir „balsai“, kuriuos naudojame, kalbėdami su platesne auditorija, – visa tai atskleidžia *mus* plačiajam pasauliui. Daugiausia mus riboja kalbos vartojimas ir, jeigu dėl to esame kritikuojami, dažniausiai tai priimame kaip asmeninę kritiką. Jeigu tokia situacija prasideda dar pradinėse klasėse, tada darosi aiškiau, kodėl mokiniai vėliau prašo pagalbos, kai atlieka kūrybiškumo reikalaujančias užduotis.

Suprantant darbo su kalba reikšmę, svarbu, kad švietimo ir ugdymo srities darbuotojai turėtų daug ir išsamių žinių apie anglų kalbą ir darbą su ja. Kalbos įsisavinimas ir vystymas, žinios apie kalbą (ŽAK), kalbėjimo vaidmuo mokantis... Visų šių dalykų nebūtina surašyti; tereikia parodyti, kiek mokytojas turi žinoti apie kalbą, kad jo pamokos būtų veiksmingos. Be to, svarbu nepamiršti ir kito reikšmingo dalyko – darbo su kalba socialinio konteksto. Gyvename moderniame pasaulyje, kuriame mokosi daugybė dvikalbių ir daugiakalbių mokinių, tad turėtume suprasti, kad dvikalbis vaikas visais atvejais – tai kalbos vartojimo ekspertas, o daugiakalbystė suteikia jam ir mokytojams daug galimybių patyrinėti vartojamų kalbų garsus, formas ir reikšmes.

Galima nagrinėti ir kalbos dialektus, tartį. Pavyzdžiui, kaip angliškai vadinama griežinėliais supjaustyta ir tešloje apkepta bulvė, parduodama žuvimi su bulvių lazdelėmis prekiaujančioje parduotuvėje (angl. *Fish and chips*)? Daugelis anglakalbių ją vadina tiesiog „fritter“, tačiau Mersisaide arba Jorkšyre tokia bulvė vadinama „scallop“, Pietų Velse – „pattie“, Vakarų Midlandse – „klandyke“, o mažame Česyro miestelyje Kru – „smack“. Tie patys dalykai skirtingose šalies vietose ar skirtingais laikotarpiais gali būti vadinami skirtingai. Pavyzdžiui, apvali kvietinė bandelė šiaurės vakarų Anglijoje vadinama „barmcake“, o Vakarų Midlandse – „bap“, vienur sofa vadinama „sofa“, o kitur – „settee“, siaura gatvelė gali būti ir „backsy“, ir „ginnel“. Šiuos skirtumus trumpai aptarę su mokiniais išsiaiškintume, kad pasaulį apibūdiname skirtingai. Taip pat turime progą pakalbėti apie tai, kad reikia gerbti kalbą ir jos vartotojus, aptarti galimybes tyrinėti kalbą. Ne mažiau įdomi ir kintanti kalbos prigimtis. Kai šiandieniai vaikai kuo nors labai žavisi, jie sako „sick“ (vert. past. – „kietas“, „nesveikas“). Praėjusio šimtmečio devintajame dešimtmetyje jie sakydavo „bad“, aštuntajame dešimtmetyje – „cool“, o septintajame dešimtmetyje – „groovy“. Nors toks pratimas smagus, vis dėlto šiuo atveju svarbiausia, kad, siekdami darbo su kalba „taisyklingumo“, mes taip pat domimės jos įvairove ir variantais, o tai suteikia mokiniams galimybę padirbėti ir su savo kalba.

Kai pripažinsime, kad kalba – tai gyvybinga ir kintanti modernaus pasaulio ypatybė, pamatysime, kad šis suvokimas turi didelės reikšmės mokymui ir mokymuisi. Vaikai kasdien susiduria su daugiau nei vienos kalbos vartojimo forma, todėl daugiakalbiame pasaulyje galėtų būti laikomi kalbos vartojimo ekspertais. Dž. Kjuminsas (J. Cummins, 1979) teigė (vadovaudamasis savo *priklausomybės vystymosi hipoteze*), kad mokyklos gali padėti dvikalbiams mokiniams arba ne, pabrėždamos tik tam tikras raštingumo mokymosi formas. Anot mokslininko, tinkamiausias ugdymas siejamas su kryptingu dvikalbių mokinių kalbos ir raštingumo suvokimo vertinimu. Moksliniai tyrimai atskleidė, kad pagarba ir parama namuose vartojamai kalbai turi didžiulės naudos mokiniams, kurie mokosi anglų kalbos kaip antros (ar trečios!) kalbos, o mokytojai, kurie neigiamai vertina jų šnekamąją kalbą ar primygtinai reikalauja, kad būtų taisyklingai vartojama bendrinė anglų kalba, iš tikrųjų trukdo mokiniui daryti pažangą. Neseniai atlikti neurologijos mokslo tyrimai (Kovelman, Baker ir Petitto, 2008) parodė, kad dvikalbių vartotojų smegenys skirtingai suvokia abi kalbas. Be to, mokslininkai taip pat nerado įrodymų, kurie patvirtintų, jog daugiau nei vienos kalbos mokymasis galėtų tapti nuolatiniu kalbos painiojimo šaltiniu. L. Rese (L. Reese) ir kitų autorių tyrime (2000) pateikiama daugiau įrodymų, kad mokiniams naudinga teigiama kalbos vartojimo patirtis ir mėginimas ją išmokti.

Taigi, nors tėvai nemokėjo anglų kalbos, jų įsitraukimas, skaitant istorijas ir knygas, taip pat jų susidomėjimas kalba davė naudos vaikams mokantis abiejų kalbų ir namuose, ir mokykloje.

Mėginimas suprasti teoriją reiškia, kad mokytojo kalbos mokymo metodas (ir žinios apie kalbą) gali būti svarbiausia varomoji jėga lingvistine prasme dinamiškoje klasėje. Norėtume pabrėžti, kad negalime kalbėti apie kūrybiškus kalbos mokymo ir mokymosi metodus, jeigu toks pedagoginis klimatas nėra puoselėjamas. Priešingu atveju „kūrybiška" pamoka tėra šiek tiek daugiau nei pratybos popieriuje, kurias gali būti šiek tiek „smagiau" užbaigti. Iš tikrųjų kūrybiškas darbo su kalba metodas nėra dirbtinai prilipdyta veikla – jis turi būti neatskiriama sėkmingai dirbančios klasės dalis.

Skaitymas

Skaitymas prasideda nuo teksto paieškos. Būna, kad skaitymas – tai smagus, emocinis, įkvepiantis, skatinantis mąstyti, padedantis pabėgti nuo realybės, terapinis (ir dar daug kitų, asmeniškai skaitytojui svarbių, dalykų) potyris, kurio nereikia analizuoti. Kitais atvejais asmeninė reakcija (įskaitant analizę ir kritiką) atsiskleidžia aiškiai reiškiant nuomonę apie skaitomą tekstą ir jį lyginant su kitais tekstais.

Tekstai, kuriuos mokiniai pasirenka skaityti, o mokytojai parenka, kad juos įkvėptų, užima labai svarbią kalbos mokymosi vietą anglų kalbos ugdymo programoje. Ne mažiau svarbu matyti, kas vyksta, kai mokiniai pradeda skaityti, ir suvokti jų santykį su tekstu. Pasak L. Rosenblat (L. Rosenblatt, 1985), „turime suvokti skaitymo veiksmą kaip įvykį, kuriame dalyvauja tam tikras asmuo ir tam tikras tekstas, visa tai vyksta tam tikru metu, tam tikromis aplinkybėmis, tam tikrame socialiniame ir kultūriniame kontekste kaip asmens ar grupės gyvenimo dalis" (p. 100). Mokslininkė pabrėžia skaitytojo santykį su tekstu, teigdama, kad teksto negalima atskirti nuo skaitytojo, nes kiekvienas skaitytojas tekstą suvokia savaip. Pavyzdžiui, psichologai neigia tai, ką L. Rosenblat vadina santykiu. Kita vertus, visi jie kalba apie tą patį skaitymo procesą.

Kad ir kaip vertintume skaitymo procesą, pripažinkime, kad, jeigu asmuo nėra motyvuotas skaityti, mažai tikėtina, jog jis mokysis skaityti. A. Vigfildas (A. Wigfield) ir Dž. Gufri (J. Guthrie,1997) nustatė sąsają tarp vaikų motyvacijos skaityti ir jų skaitomų tekstų įvairovės. Jie išsiaiškino, kad vaikų vidinė motyvacija turi gerokai didesnės įtakos skaitomų tekstų kiekiui ir įvairovei nei išorinė motyvacija. Taigi, galima daryti išvadą, kad svarbu skatinti vaikų motyvaciją, pavyzdžiui, duoti skaityti

įdomius tekstus. Tačiau dėl vidinės motyvacijos kyla neaiškumų. Kada mokytojų drąsinimas skaityti virsta išorine motyvacija? Vadinasi, yra subtili pusiausvyra tarp *reikalavimo* ir *drąsinimo* skaityti. Taigi santykis su tekstu apima pažintinius ir sociokultūrinius veiksnius, tačiau kyla klausimas, kas atsitinka ilgainiui, skaitymui vystantis? K. Stanovičius (K. Stanovich, 1986) daug skaitančius asmenis apibūdino kaip turtingus, lobstančius ir juos supriešino su neturtingais skurstančiaisiais. Jis parodė, kad tik skaitant turtėja žodynas ir stiprėja skaitymo įgūdžiai; mokiniai, neturintys pakankamai galimybių skaityti, nukenčia.

Rašymas

Kūrybiškas rašymas – tai rašymo metodas, populiarus praėjusio šimtmečio septintajame ir aštuntajame dešimtmetyje, atsiradęs kaip reakcija į gana formalius rašymo ir anglų kalbos mokymo metodus. Vienas iš žinomiausių šios teorijos šaltinių buvo Aleko Klego (Alec Clegg) knyga „Nuostabusis rašymas“ (*The Excitement of Writing*). A. Klegas pripažino, kad skelbiamos anglų kalbos rašymo schemos buvo pernelyg dažnai taikomos ir todėl galėjo pridaryti žalos. Savo knygoje jis norėjo pateikti mokinių rašymo pavyzdžių, „paimtų iš mokyklų, kurios sąmoningai skatina kiekvieną mokinį pasitelkti savo žodžių atsargas ir pajusti malonumą, reiškiant savo mintis ir skatinant kitus jas perskaityti“ (Clegg, 1964:4).

Mokytojai dažnai taiko kūrybinio rašymo metodą, pavyzdžiui, pateikia tokį muzikos ar regimojo meno kūrinį, kuris įdomus mokiniams, ir paprašo, kad jie ką nors parašytų. Mokiniai kuria, pavyzdžiui, apybraižas ar eilėraščius. Teigiamos šio proceso pusės – dėmesys kūrybiškumui ir ankstyvas bandymas rašymą susieti su menais. Viena iš problemų – mokiniai turi atlikti mokytojo užduotį. Paskatinti visą grupę mokytojui dažnai pavyksta, tačiau mokiniai turi rasti tokią priežastį, kuri juos asmeniškai motyvuotų rašyti.

Viena iš svarbiausių diskusijų apie rašymą, ar reikia atskirti rašymą nuo rašymo rezultato ir formos. Nors D. Greiveso (D. Graves, 1975) pirminiai tyrimai buvo kritikuojami (pvz., Smagorinsky, 1987), tačiau nedaug kas abejoja jo minčių įtaka, visų pirma, Jungtinėse Amerikos Valstijose. Tyrėjas išskyrė rašymo *proceso metodą*, kurio pagrindiniai bruožai buvo šie: mokinių pasiūlytos rašymo temos, nuolatiniai rašymo užsiėmimai, „leidyba“ klasėje, mokytojų ir mokinių rašymo konferencijos, įgūdžių mokymas per trumpas pamokas ir mokytojo pagalba rašantiesiems. D. Vaizas (D. Wyse, 1988) ankstyvuosiuose tyrimuose taip pat nagrinėjo šį metodą. Mokslininkas

aptarė, kaip mokytojai integravo tam tikras *proceso metodo* idėjas ir kitus metodus (įskaitant labiau „struktūruotą“ mokymą). Jis atskleidė, kad toks mokymo metodų jungimas buvo savotiška to meto Anglijos mokymo rašyti ypatybė.

Vis dėlto atsirado žmonių, ginčijusių *proceso metodą*, nes, jų manymu, jis buvo pernelyg neformalus, o rašymo žanrų mokymas turi būti sistemiškesnis. Nuo tada buvo gauta aiškių įrodymų apie sunkumus, su kuriais susiduria mokiniai, rašydami vadinamuoju „argumentavimo“ stiliumi (Andrewset al., 2006; Yeh, 1998). Mokant rašyti, būtina rasti pusiausvyrą tarp pagalbos suteikimo rašant rašinius, nepamirštant tokių elementų kaip rašyba, gramatika ir rašysena.

Procesų, aplinkos, nuosavybės jausmo ir pan. svarba rašant, taip pat atskirų vaikų pažintinis vystymasis aiškiai atskleidžiamas naujausiuose empiriniuose tyrimuose apie rašymo mokymą. S. Grahemo (S. Graham, 2006) moksliniuose tyrimuose pateikiami eksperimentinių bandymų įrodymai, kad veiksmingiausias būdas išmokyti rašyti – sutelkti dėmesį į rašymo procesą ir pateikti rašymo instrukciją. Kaip aiškina D. Vaizas ir R. Džounsas (R. Jones, 2012), mokinių jaučiamas nuosavybės jausmas (siejamas su motyvavimu) – tai esminis mokymo rašyti aspektas.

A. Burnas (A. Burn) ir Dž. Diuranas (J. Durran) teigia, kad „raštingumas yra kintantis ir *kūrybinis*. Tai ne tik teksto suvokimas, bet ir daugiau ar mažiau to teksto perdarymas“ (2007: 2). Šie autoriai rašo apie kintančius ir kūrybiškus procesus, vykstančius, kai mokiniai atlieka įvairias užduotis. A. Burnas ir Dž. Diuranas pateikia paauglių, kalbančių apie superveikėjus, kai šie remiasi žiniomis apie garsius veikėjus, kaip antai Harį Poterį, pavyzdį, taip pat jų auditorijos lūkesčius ir padarinius, kai, pavyzdžiui, burtas „avadakedabra“ pakeičiamas ugnies mėtymu, o pats veikėjas paverčiamas į „tikrąjį veiksmo veikėją“. Iš šių pavyzdžių aiškiai matyti, kaip mokiniai panaudoja savo žinias apie veikėją, kaip jie vertina skaitymą ir tikrąsias „pramogas“, kurias siūlo įvairios žiniasklaidos rūšys. Ši informacija labai vertinga ir ją galima patraukliai panaudoti ugdant klasės raštingumą.

Rašymas ir pasirinkimas – du darbo klasėje pavyzdžiai

Iš pradžių Hanos klasės mokiniai tapė akriliniais dažais ir ieškojo būdų, kaip sukurti nuotaiką ir jausmus, panaudojant tik dvi spalvas. Akriliniais dažais jie piešė ant akvarelinio popieriaus lapų: visiškai abstrakčiai, leisdami laisvai klajoti įvairiems potėpiams ir atspalviams, tarytum popieriaus paviršius – tai minčių apie įvairiausius galimus šių spalvų derinius eskizų albumas.

Po savaitės mokiniai savo darbus atsinešė į kitą menų pamoką. Mokytoja kiekvieno mokinio paprašė pasirinkti įdomiausias lapo vietas; atrodė, kad tose vietose potėpiai ar spalvos perteikia judesį ar nuotaiką. Mokiniai turėjo išplėšti (bet ne iškirpti) šias vietas ir nesijaudinti dėl baltų nelygių kraštų. Iš šių skutų jie turėjo sukurti koliažą. Mokytoja pasakė, kad gautas kūrinys teturi atskleisti atskirų skutelių perteikiamą nuotaiką. Mokiniai buvo skatinami išsiaiškinti, kaip reikėtų sugrupuoti išplėštus skutelius, kad jie kuo mažiau primintų pradinį vaizdą ir kad būtų sukurtas visiškai kitoks paviršius.

Kai mokiniai padarė koliažus, jų buvo paprašyta parašyti apie reakciją į „nuotaiką“: sukurti keturias–šešias eilutes, kurios apibūdintų jų požiūrį į paveikslą ir leistų šiam žodžių deriniui pačiam reikšti pavaizduotą emocinę reakciją. Ir šiuo atveju mokytoja skatino mokinius rašyti ne apie savo reakciją, t. y. tai, *kaip jaučiuosi dabar,* tačiau labiau parašyti apie tai, *kas dera,* pateikti rašytinę ataskaitą apie kiekvieno koliažo perteikiamą nuotaiką (žr. 2.1–2.3 pav.).

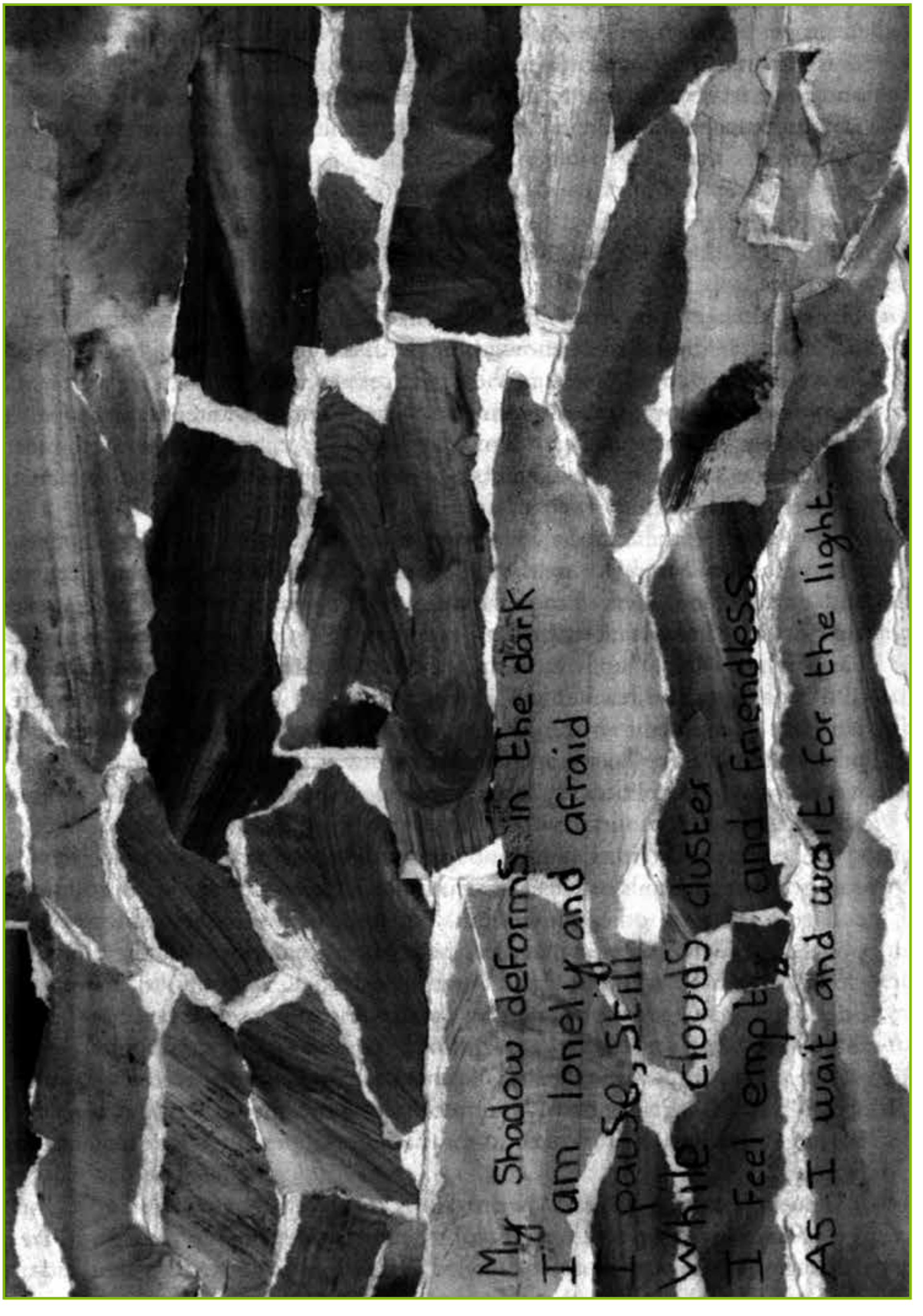
Hanos manymu, pagrindinė varomoji jėga – poetinis rašymas, o „išplėšti tekstai“ tapo labai naudinga strategija poetiškai ir kūrybiškai kalbai parengti. Svarbu ir tai, kad šis planas gimė klasėje visiškai natūraliai. Mokytoja nebuvo numačiusi iš anksto žinomo maršruto nuo pradžios iki pabaigos. Rašto darbas – tai meno pamokos rezultatas, „plėšymas“, kuriuo siekiama sukurti nenuspėjamus kraštus, buvo išmoktas per mokytojų kvalifikacijos kėlimo kursą, tačiau jo pritaikymas, siekiant kalbinės reakcijos, – kūrybinio proceso ir sąveikos tarp mokinių ir mokytojos rezultatas.

Toliau Hana aiškina:

Plėšymo techniką taikiau mokydama kurti poeziją. Ar žinote, kad Viljamas Beruosas (William Burroughs) rašydamas taikė „pasąmonės srauto“ metodą, iškirpdavo užrašytus žodžius ir sukurdavo naujus pasakojimo būdus? Šį metodą savaip pritaikiau savo klasėje. Paprastai pradedame nuo to: mokiniai prirašo pilnus puslapius pirmųjų minčių, paskui tie lapai suplėšomi ir žodžiai sudėliojami iš naujo. Galiausiai gaunami iš tiesų įdomūs žodžių deriniai; pasirodė, kad žodžiai, kurių niekada nedėjome, derėjo vienas su kitu arba sukėlė naujų minčių. Kurį laiką taip su vaikais dirbome, ir jie įsisavino šią užduotį. Manau, kad tai – geras būdas pradėti kurti poeziją tiems, kurie mano, kad poezija yra ne jiems, kad ji skirta tik limerikų (vert. past. – humoristinis eilėraštis) kūrėjams... Kai kurie iš mokinių dabar labiau pasitiki savimi, dėliodami ant popieriaus mintis, kad ir kiek laikinos jos būtų. Svarbiausia, kad jiems parodžiau, jog tai – proceso pradžia,

2.1. pav. Eilėraštis:
Mano šešėlis išsikraipo tamsoje,
Man vieniša ir baugu,
Sustoju, sustingstu,
Kol debesys kaupiasi,
Jaučiuosi tuščias, be draugų,
Ir vis laukiu, ir laukiu šviesos.

Panaudotos spalvos: oranžinė ir pilka.



2.2. pav. Eilėraštis:

Sapnai akina ir šoka,
Geriausi sapnai aplanko
Tamsiausiu nakties metu,
Šešėliai sujuda
Ir išgąsdina mano sielą.

Panaudotos spalvos: pilka ir juoda.



2.3. pav. Eilėraštis:
Ledas spindi kaip krištolas,
Lašai kaip lietus
Krinta, taškydamiesi į besisupančią srovę,
Tyliai skamba muzika,
Stiklo tviskėjimui
Švelniai dūžtant į žemę.

Panaudotos spalvos: mėlyna, žalsvai melsva, rausva, raudona ir violetinė.



o ne tik montažas, tai pradžia, o žodžiai turėtų skatinti rašyti toliau... Vaikams pernelyg paprasta pratęsti mano pasiūlytą eilėraščio pradžią arba galiausiai man suteikti jų procesui formą; taip galėčiau gauti 30 eilėraščių variantų, kuriuos norėčiau būti parašiusi. Tačiau mes turime daugybę individualių puikių kūrinių, ir kiekvienas iš jų yra išbaigtas. Nematau prasmės, kai kūriniai yra tik pusiau užbaigti; manau, kad dirbant klasėje tai neproduktyvu, atrodytų, kad mokinių darbai nevertinami.

Antrasis rašymo ir pasirinkimo pavyzdys – tai tiesioginė pradinių klasių mokytojo Dominyko patirtis. Mokytoju jis pradėjo dirbti Somerso mieste, esančiame tarp Eustono ir Kings Kroso stočių, gerokai prieš Sent Pankras ir Kings Kroso stočių atnaujinimą ir „Eurostar“ infrastruktūros sukūrimą. Somersas buvo laikomas tikru centrinės miesto dalies prototipu. Jis net buvo rodomas keliuose meniniuose filmuose, vienas iš jų – Šeino Medauso (Shane Meadows) „Somersas“ (*Somers Town*). Dominykas susidomėjo mokymu rašyti per mokytojų kursus Goldsmito (Goldsmith‘s) koledže. Po pusės pirmųjų mokymo metų jis susirūpino dėl vaikų motyvacijos rašyti. Baigęs vienus geriausių kursų, kuriuos naujiems mokytojams organizuoja Londono vidaus švietimo tarnyba, jis sužinojo apie Donaldo Greiveso darbą ir sugalvojo pritaikyti jo metodą savo klasėje.

Proceso metodas taikomas per praktinius rašymo užsiėmimus, rengiamus ne rečiau kaip kartą per savaitę. Toks praktinis užsiėmimas skiriamas visai klasei, kai visi mokiniai skatinami kuo daugiau rašyti. Motyvacija atsiranda dėl mokiniams suteikiamos laisvės pasirinkti, ką rašyti, taip pat pabrėžiant, kad jų rašiniai skirti tikrai auditorijai. Sukuriama tvarka, pagal kurią, kaip ir profesionalioje leidykloje, leidžiami klasės mokinių kūriniai (taip pat knygos), o baigti tekstai įtraukiami į klasės skaityklą. Su šiais tekstais elgiamasi taip, tarsi jie būtų sukurti profesionalų. Paprastai pagrindiniai vaikų knygų skaitytojai – jų bendraamžiai, tačiau jas gali skaityti ir mokytojai, šeimos nariai, draugai ar kiti mokyklos mokiniai. Mokymai rašyti vyksta užsiėmimų pradžioje, atskirai mokiniams rengiamos rašymo konferencijos ir pan. Užsiėmimų pabaigoje visa klasė aptaria gautus rezultatus. Vienas svarbiausių dalykų – suteikti galimybę rinktis ir nesistengti orientuotis į rašymo rezultatus. Vienos mokinių rašymo dienos rezultatai tokie: kompiuterinių žaidimų gidas (paprastai angliškai vadinamas „cheats“), psichoterapinis rašymas, kuriant istoriją apie „Naująją mergaitę“ (*The New Girl*) (ją parašė mokyklos naujokė); futbolo mėgėjams skirtas laikraštukas; užkoduotų pranešimų knyga, skirta patiems mažiausiems; urdų ir anglų kalba parašytas apsakymas „Magiškasis apsiaustas“ (*The Magic Coat*); knyga „Madingi

posakiai“ (*Catch phrase*) pagal tuo metu populiarią TV programą; mokykloje parduodamas žurnalas „Paplepėkim“ (*Chinwag*) ir dar daug kitų dalykų (daugiau pavyzdžių ir *proceso metodo* taikymo rezultatų pateikta Wyse, 1998).

Kai mokiniai iš tikrųjų patys priima sprendimus dėl rašymo, įskaitant temą, formą, su kuo bendradarbiauti, spausdinti ar ne ir pan., juos įkvepia jų pomėgiai ir žinios. Nė nereikia sakyti, kaip tai svarbu jų kūrybingumui ir motyvacijai. Be to, labai tikėtina, kad taip jie apskritai geriau rašys (Graham, 2010). Nepamirškite, kad mokomasi taip pat skelbiant tekstus klasėje. Visų pirma, leidyba įprasmina patį rašymą, tačiau mokiniai taip pat įgyja daug rašymo įgūdžių, kurie tvirtai susiejami su situacijomis.

Iš aptartų pavyzdžių matyti, koks sklandus ir įvairiapusis gali būti kalbos mokymas ir kokios plačios galimybės atsiveria mokytojams, norintiems vaizdingai ir kūrybiškai mokyti savo klasės mokinius. Kartais mokytojai nerimauja, kad jų mokiniai nėra labai kūrybingi, tačiau mes manome, kad visus mokinius galima paskatinti ir padėti kalbą vartoti kūrybiškai. Šios knygos pradžioje uždavėme tokį klausimą: „Ar kūrybiškumo galima mokyti?“ Mūsų nuomone, be abejonės, galima sukurti kūrybišką klimatą klasėje; galima kalbos mokymą planuoti pasitelkiant vaizduotę; galima įsiklausyti į mokinius ir paremti jų kūrybiškus pasirinkimus. Ką iš tikrųjų galime padaryti – tai stengtis užtikrinti, kad mūsų profesinėje praktikoje būtų sukurtos visos galimybės kūrybiškumui pasireikšti. Galime pradėti nuo įsitikinimo, kad visi vaikai turi kūrybingumo potencialą. Raselas Džounsas nepaprastai žavėjosi Neilo Gaimano (Neil Gaiman) kūriniais ir laikė juos savo įkvėpimu. Vienas iš „Smėlio žmogaus“ (*Sandman*) serijos veikėjų yra sakęs:

> *Kiekviename žmoguje tvyro paslaptingas pasaulis. Visuose žmonėse, kiekviename iš jų. Kad ir kokie blankūs ir nuobodūs jie atrodo išorėje, jų viduje yra neįsivaizduojami, didingi, nuostabūs, paiki ir stulbinantys pasauliai. Ne vienas pasaulis. Šimtai. Gal tūkstančiai.*
>
> (Gaiman, 1993)

Nors visų Nacionalinės bendrosios ugdymo programos mokomųjų dalykų gali būti mokoma kūrybiškai, tačiau akivaizdu, kad kūrybinio darbo galimybės, mokantis anglų kalbos, milžiniškos. Kaip teigė N. Gaimanas, visi mokiniai gali papasakoti istoriją, o mokytojų uždavinys – rasti būdų padėti jiems tai padaryti. Jeigu iš pradžių mokiniai nenori rašyti, savo istorijas jie gali įrašyti. Jeigu pasirenkama įdomi tema, tada kiekvienas mokinys turi ką pasakyti, pavyzdžiui, „Mano mėgstamiausias randas“

(*My Favourite Scar*), „Blogiausia dovana“ (*The Worst Present I ever Received*), „Diena, kai viskas ėjosi kaip sviestu patepta“ (*The Day when Everything Seemed to go Right*). Šias istorijas galima įrašyti į kompiuterį ir išsaugoti, kad visi mokiniai galėtų jas perskaityti. Tuomet atsiveria begalė galimybių: istorijas gali perrašyti padėjėjas ir išspausdinti kaip knygą; jas galima iliustruoti, panaudoti kaip muzikinių kūrinių temą arba kaip pavyzdinius tekstus, kuriant kompiuterio ekrano dizainą. Kai kalba tampa tarsi visos klasės bendra patirtimi, ji pasidaro ir vystymosi centru, o mokiniai mielai teikia naujus pasiūlymus, dalijasi mintimis, galimybėmis, todėl mokytojai turi iš ko kūrybiškai rinktis.

Baigiamosios mintys

Kalba – tai mokymosi raktas, tačiau kūrybiškumas – tai ne tik kalba. Iš pradžių mokiniams svarbiausia sukurti tinkamą klasės aplinką. Jos nesukursi akimirksniu, tačiau jūsų užduotis – sukurti tokią aplinką, kurioje domėjimasis, rizikavimas ir eksperimentavimas galėtų saugiai reikštis abipusės pagarbos ir pagrįstos kritikos kontekste.

- Stebėkite, kaip reaguojate į mokinių mintis, atkreipkite dėmesį į tai, kiek kartų per savaitę mokiniai gali atlikti rašymo užduotį, pateikdami savo mintis ir planus.
- Raskite būdų, kaip dirbant planuoti atvirą pokalbį. Ieškokite tokių būdų, kad mokiniai galėtų dalytis mintimis, pagrįstai kritikuokite ir bendradarbiaukite dėl sutarto rezultato. Pavyzdžiui, surengėte išvyką ir pakvietėte mokinių šeimas, kad papasakotumėte jiems apie klasės rezultatus. Kokiais būdais galėtumėte juos informuoti, palinksminti, sudominti, nustebinti ar pamokyti?
- Neišsigąskite, jei pirmą kartą nepavyks. Greitų rezultatų, mokant kalbos, pasitaiko retai; galvokite apie būsimą sėkmę – pradėkite nuo požiūrio į skaitymą ar rašymą formavimo, o ne nuo šių veiklų rezultatų.
- Aktyviai ieškokite atvirų galimybių bendrai kalbėtis. Kaip jūsų klasė rastų būdą papasakoti istoriją be žodžių?
- Lanksčiai dalykitės grįžtamuoju ryšiu. Kai mokiniai pasiūlo jums mintį, ar paprastai nukreipiate ją į tai, ko jūs norite, siekdami savo tikslų? O gal mėginate rasti būdų, kuriais galėtų būti pasiekti *kiti* tikslai? Negalvokite, kad nukrypti nuo pradinio plano reiškia pralaimėti. Mokiniams svarbu žinoti, kad ir jų mintys vertingos.
- Išnaudokite visas informacinių technologijų taikymo galimybes. Sukurkite

antologijas (kurias galima išspausdinti ir parduoti, o už gautus pinigus padengti rašytojų ar praktinių seminarų išlaidas – mes taip DARĖME). Sukurkite skaidres, kurios keistųsi ir būtų galima matyti išraiškingas mintis, mėgstamiausias poezijos eilutes, naujus ir įdomius žodžius, kūrybiškus klausimus, ir tegul šios tekstų eilutės sudaro skaidrių foną. Įrašykite, kaip mokiniai skaito savo apsakymus, sukurkite garsinę knygą, kurią būtų galima parsisiųsti mp3 formatu.

- Įsivaizduokite tokį scenarijų: turite 30 istorijų tema „Baisiausias receptas, kurį galima įsivaizduoti“ (*The scariest recipe I can imagine*) arba „Drabužis, kurio niekada vėl neužsivilksiu“ (*The item of clothing I will never wear again*), o vienas mokinys pasiūlo, kad visas šias istorijas būtų galima suvaidinti. Kaip reaguotumėte? Kas būtų auditorija? Kaip paskatintumėte mokinius rasti skirtingų ir įdomių būdų savo istorijai papasakoti, kad jos 30 kartų nesikartotų? Ką darytumėte, kad padėtumėte tiems, kurie nepasirengę vaidinti? Kaip geriausiai panaudoti informacines technologijas? Ar galima būtų mokinius suskirstyti į šešias grupes po penkis, kad jie naujoviškai pristatytų savo pasakojimus?
- Siekite ilgalaikių rašymo tikslų. Suteikite galimybę mokiniams grįžti prie rašymo užduoties ir ją užbaigti per keletą pamokų – negalvokite, kad visas rašymo užduotis galima veiksmingai atlikti per 45 minutes. Supraskite didžiulę įsipareigojimo parašyti darbą vertę, kuri paprastai atsiranda dėl mokinio susidomėjimo ir motyvacijos.
- Skatinkite mokinius ieškoti būdų, kaip galima pasakoti. Paprašykite jų pagalvoti apie tempą, žodyną, akių kontaktą, apimtį, veido išraišką, nuotaikos pakeitimą ir pan.
- Mėginkite rasti būdų *pažaisti* su kalba. Tarp kūrybiškumo ir žaidimo bei proceso yra daug bendro. Ką turėjome omenyje, sakydami, kad kažkas yra „spieginis“? Skatinkite mokinius ieškoti naujų žodžių arba žodžių junginių, kuriais galima apibūdinti kasdienę patirtį. Kokiais žodžiais apibūdintumėte labai neskanų maistą? Kas blogiau – bulvių gumbuotynė ar žuvies bjaurakvėpis?

Literatūra

Andrews, R., Torgerson, C. J., Low, G., McGuinn, N. and Robinson, A. (2006). Teaching argumentative non-fiction writing to 7–14 year olds: A systematic review of the evidence of successful practice. Technical Report. *Research Evidence in Education Library.* Retrieved 29 January 2007, from: http://eppi.ioe.ac.uk/cms/.

Beard, G. and Hutchins, H. (2002). *The Adventures of Super Diaper Baby.* London: Scholastic.

British Film Institute (BFI) (2012). http://www.bfi.org.uk/education/teaching/storyshorts2/intro.html.

Burn, A. and Durran, J. (2007). *Media Literacies in schools: practice, production and progression.* London: Paul Chapman.

Carter, J. (1999). *Talking Books: Children's authors talk about the craft, creativity and process of writing.* London: Routledge.

Clegg, A. B. (1964). *The Excitement of Writing.* London: Chatto and Windus.

Coles, G. (2003). *Reading The Naked Truth: Literacy, Legislation, and Lies.* Portsmouth, NH: Heinemann.

Cope, B. and Kalantzis, M. (eds) (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures.* London: Routledge.

Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research,* 49 (2): 222–51.

Gamble, N. and Yates, S. (2002). *Exploring Children's Literature.* London: Paul Chapman.

Gaiman, N. (1993). *The Sandman Vol. 5: A Game of You.* New York: Vertigo.

Gourevitch, P. (ed.) (2007). *The Paris Review Interviews* (Vol. 2). Edinburgh: Canongate.

Graham, S. (2006). Strategy Instruction and the Teaching of Writing: A Meta-Analysis, in S. Graham, C. MacArthur and J. Fitzgerald (eds), *Handbook of Writing Research.* New York: The Guilford Press.

Graham, S. (2010). Facilitating Writing Development, in D. Wyse, R. Andrews and J. Hoffman (eds), *The Routledge International Handbook of English, Language and Literacy Teaching.* London: Routledge, pp. 125–36.

Graves, D. H. (1975). An Examination of the Writing Processes of Seven Year Old Children. *Research in the Teaching of English,* 9 (3): 227–41.

Harrison, H. (2002). *Key Stage 3 English: Roots and Research.* London: Department for Education and Skills.

King, S. (2000). *On Writing: A Memoir of the Craft.* London: Hodder and Stoughton.

Kovelman, I., Baker, S. A. and Petitto, L. (2008). Bilingual and Monolingual Brains Compared:A Functional Magnetic Resonance Imaging Investigation of Syntactic Processing and a Possible 'Neural Signature' of Bilingualism. *Journal of Cognitive Neuroscience,* 20 (1): 153–69.

National Reading Panel. (2001). *Home.* Retrieved 7 November 2003 from: http://www.nationalreadingpanel org/.

Protheroe, R. (1978). When in Doubt, Write a Poem. *English in Education,* Vol. 12 (1): 9–21.

Reese, L., Garnier, H., Gallimore, R. and Goldenberg, C. (2000). Longitudinal Analysis of the Antecedents of Emergent Spanish Literacy and Middle-School English reading Achievement of Spanish-Speaking Students. *American Educational Research Journal,* 37 (3):622–33.

Rosenblatt, L. (1985). Viewpoints: Transaction versus Interaction: A Terminological Rescue Operation. *Research in the Teaching of English,* 19 (1): 96–107.

Smagorinsky, P. (1987). Graves Revisited: A Look at the Methods and Conclusions of the New Hampshire Study. *Written Communication,* 4 (4): 331–42.

Stanovich, K. (1986). Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. *Reading Research Quarterly,* 21 (4): 360–407.

Tolkein, J. R. R. (1955; repr. 2001). *The Lord of the Rings: Part Three Return of the King.* London: Harper Collins.

Van Allsburg, C. (1984). *The Mysteries Of Harris Burdick.* Boston, MA: Houghton Mifflin.

Wigfield, A. and Guthrie, J. (1997). Relations of Children's Motivation for Reading to the Amount and Breadth of Their Reading. *Journal of Educational Psychology,* 89 (3): 420–32.

Wyse, D. (1998). *Primary Writing.* Buckingham: Open University Press.

Wyse, D. and Jones, R. (2012). *Teaching English, Language and Literacy* (3rd edn). London: Routledge.

Yeh, S. (1998). Empowering Education: Teaching Argumentative Writing to Cultural Minority Middle-School Students. *Research in the Teaching of English,* 33 (1): 49–83.

Matematika

Mamta Naik

Mokant matematikos, labai svarbu vaikus įtraukti į veiklą... Juk mažiausiai norėtųsi, kad jie nuobodžiautų. Nesinori, kad vaikai sėdėtų, neturėdami nė menkiausio supratimo apie tai, ką daro mokytojas, nieko neišmokdami, tiesiog sėdėdami klasėje, nes taip reikia. Dar mažiau norėtųsi, kad jie per pamoką nerimautų ar bijotų.

Taip pradinio ugdymo matematikos mokytoja Debora Gardner pasakoja apie tai, kas jai yra kūrybiškas matematikos mokymasis ir mokymas. Nuobodulys ir baimė suklysti – tai senos matematikos mokymosi bėdos. Ataskaitoje apie matematikos mokymą mokyklose „Matematika skaičiuoja" daroma tokia išvada:

Atliekant tyrimą, turbūt labiausiai sukrėtė tai, kad prievolė daryti matematikos uždavinius kėlė kai kuriems apklaustiesiems nerimą, bejėgiškumą, baimę ir net kaltę.

(Cockroft, 1982: 7)

Be to, ataskaitoje rašoma:

<...> matematikos mokymo ir mokymosi sunkumai (o Jungtinė Karalystė tebėra viena labiausiai pažengusių valstybių, kurioje tai socialiai priimtina) tebėra madingi; madinga net prisipažinti, kad sunku įveikti šį mokomąjį dalyką.

(Williams, 2008: 3)

Ši citata paimta iš kitos ataskaitos, kurioje rašoma apie matematikos mokymą pradinėse mokyklose po 26 metų. Apie neigiamą požiūrį į matematikos mokymąsi taip pat rašo Dž. Bauler (J. Boaler, 2009), kuri sumaniai apibendrino šią problemą knygoje „Dramblys klasėje: kaip padėti vaikams mokytis matematikos ir ją mėgti". Savo knygoje Dž. Bauler aptaria matematikos baimę ir nerimą, su kuriais taip pat susiduria dabartiniai ir būsimieji pedagogai. „Baimė suklysti" arba „neteisingai atsakyti" dažnai gimsta tada, kai būsimieji mokytojai praktikantai ateina į pradinio matematikos ugdymo paskaitas arba kai praktikuojantys mokytojai dalyvauja kvalifikacijos kėlimo kursuose; per paskaitą apie matematikos mokymą gali iš tiesų atsirasti įtampa dėl noro neapsikvailinti. Liūdniausia, kad kai kuriems mokytojams trūksta pasitikėjimo veiksmingai mokyti matematikos, o baimė suklysti gali išryškėti ir matant mokiniams, tad tokie pedagogai imasi saugaus, nerizikingo mokymo metodo.

Suaugus problema toliau aštrėja dėl šio mokomojo dalyko „reputacijos", nes daugelis mano, kad matematikos reikia bijoti arba vengti. „Daugelis žmonių ją laiko nusistovėjusių žinių ir procedūrų – faktų ir taisyklių – dalyku" (Ahmed, 1987: 13), ir turbūt dėl šios priežasties daugeliui suaugusiųjų ir vaikų šis mokomasis dalykas neįdomus. Vaikai labai dažnai stengiasi pirmai progai pasitaikius išvengti formaliojo ugdymo. Dėl šių baimių atsiranda ir kitų įdomių pastebėjimų, pavyzdžiui: „Kodėl gerai, kai tau „nesiseka" mokytis matematikos? Ar apklausų dalyviai būtų pasiryžę prisipažinti negalintys išmokti skaityti?" (Williams, 2008). Taigi šiame skyriuje reikėtų kelti tokius klausimus:

- Kaip galima panaudoti kūrybiškumą, norint išspręsti kai kuriuos minėtus klausimus?
- Ar matematika gali būti kūrybiška? Jeigu taip, kaip galėtų pasireikšti kūrybiškumas?
- Ar kūrybiškas darbas per matematikos pamokas reiškia kitokį darbą? Ar tai reiškia, kad reikės *daugiau* dirbti?
- Ar „matematikos naudojimas ir taikymas", taip pat dokumentų „vertinimas" ką nors reiškia, kūrybiškai žvelgiant į matematiką?

Daugeliui mokytojų labai patinka dirbti kūrybiškai pagal Pradinio ugdymo bendrąją programą. Jie mato naudą, pavyzdžiui, taikydami dramos metodus, kad mokiniai geriau išmoktų rašyti angliškai. Saviraiška, galimybė pasirinkti, įvertinti savo metodą ir rezultatus padeda kūrybiškai mokytis. Tačiau mokant matematikos sunku rasti šiam mokomajam dalykui tinkančią veiklą. Kartais taip nutinka, nes kai kurie mokomieji dalykai laikomi kūrybiškesniais už kitus. Vis dėlto:

> *kūrybiškumas būdingas ne tik menui. Jis ne mažiau svarbus, siekiant mokslo, matematikos pažangos... Pažangos visose mūsų gyvenimo srityse.*
>
> (NAACE, 1999: 27)

Deja, matematika paprastai nėra suvokiama kaip „iš prigimties" kūrybiškas dalykas, ir jos sunkiau nei kitus mokomuosius dalykus mokyti kūrybiškai. Net ir tose mokyklose, kuriose mokinių ugdymo programa kuriama taip, kad atspindėtų kūrybišką arba tematinį mokykloje taikomą mokymo(si) metodą, matematikos vis tiek mokoma kaip atskiro mokomojo dalyko.

Taigi, ar kūrybiškumas matematikoje nėra vien dirbtinis priedas? Papildoma detalė, kuri tvirtinama po to, kai viskas suplanuojama? Ar tai reiškia, kad siekiant

užtikrinti kūrybišką požiūrį į matematikos mokymą ir mokymąsi mokytojui bus daugiau darbo? O gal kūrybiškas metodas turi būti priderintas prie matematikos darbo? Daugelis autorių, rašiusių apie matematinį mokinių ugdymą, suprato „matematiško“ darbo esmę. Pavyzdžiui, vieni autoriai teigia, kad matematikos galima išmokti tik eksperimentuojant, klausinėjant, mąstant, atrandant, išrandant ir aptariant (šį metodą pripažįsta A. Ahmedas (A. Ahmed, 1987)). Kiti teigia, kad mokiniams reikia leisti dirbti patiems, t. y. taip, kaip dirba matematikai, ir leisti mokiniams patiems sugalvoti, kaip spręsti problemą ar uždavinį, kad jie, atlikdami matematinius veiksmus, turėtų tikslą ir ieškotų priežasties. Mokymosi pažanga planuojama atsižvelgiant į tai, koks yra vaiko supratimas tam tikru mokymosi periodu (Fosnot ir Dolk, 2001; Boaler, 2009). Niekas nesako, kad šis planavimas ar metodas turėtų būti oficialus, griežtas, nelankstus ar nesusijęs su procedūromis, pabrėžiantis procedūras, o ne supratimą (paprastai „nekūrybiškas“ matematikos savybes). Be to, stipriose klasėse mokytojai ne visada žino atsakymus ar būdus, kaip mokiniai pasieks galutinį tikslą; jie nebijo rizikuoti, atsisakydami visiškai kontroliuoti mokymąsi. Būtent todėl mokiniams atsiranda galimybių dirbti kaip tikriems matematikams.

Pabrėžiami protinės veiklos, susijusios su matematiniu mąstymu, tipai, išryškinami tokie matematikos aspektai, „kurie susiję su galvojimu, mąstymu ir sampratos pažinimu“ (Watson ir Mason,1998: 7). Pasirodo, pagrindinis matematinio darbo aspektas – laikyti abejotinu savo mąstymą apie matematinę užduotį, problemą ar galvosūkį arba, būnant mokytoju, ginčyti mokinių mąstymą.

Matematikos mokymasis, tai yra „medžiagos“ ar turinio žinių mokymasis, skiriasi *nuo matematikos taikymo,* kai mokiniai patys gali sukurti daugiau nei „medžiagą“ ar turinio žinias (Schoenfeld, 1994: 55). Vis dėlto svarbu paminėti, kad įgūdžiai ir žinios vaidina svarbų vaidmenį šiame procese. Kūrybiškumo pagrindas – atsivėrimas ir išsilaisvinimas; tai labai svarbu:

> *[...] tačiau ne mažiau svarbūs įgūdžiai, žinios ir supratimas. Kūrybiškumas per muzikos arba fizikos, šokių ar matematikos pamokas – tai žinių ir praktinių įgūdžių, medžiagos ir supratimo formų patirtis.*
>
> (NAACE, 1999: 38)

Mokiniai turi taikyti savo įgūdžius ir kaupti matematikos žinias (Schoenfeld, 1994), tačiau gana dažnai šis procesas užima neproporcingai didelę matematikos ugdymo programos dalį. Debora pritaria, kad jo reikia. Vis dėlto ji aiškiai apibūdina savo darbo metodą:

Per kiekvieną savo pamoką mėginu pritaikyti bent vieną praktinį elementą. Daug kalbame, atliekame grupines užduotis, bendraujame: sukuriu aplinką, kurioje saugu daryti šias užduotis. Kartais leidžiu mokiniams užrašyti atsakymus ant mažų lapelių ir juos sudėti į dėžę: taip jie atsikrato baimės neteisingai atsakyti, nes kai kurie vaikai tokią baimę tebeturi.

A. Ahmedas kalba apie mokinius, kurie sugaišta daugybę laiko kaldami matematiką ir spręsdami uždavinius, tačiau niekada nepanaudodami matematikos įgūdžių ir žinių. Palyginimui autorius pateikia pavyzdį apie sporto aistruolį, kuris valandų valandas praleidžia studijuodamas sporto taisykles ir įgūdžius, kurių reikia tam sportui, bet pats niekada nesportuoja (Ahmed, 1987; Jones, Thompson knygoje, 2003).

Matematinės savybės, susijusios su problemų sprendimu, pasitelkiamos, atliekant matematinio pobūdžio tiriamuosius darbus; visų pirma, „renkant ir užsakant informaciją, analizuojant... ieškant šablonų... bandant rasti sąsajų, spėjant, apibendrinant“ (Ollerton, Thompson knygoje, 2010: 88). Olandijoje kilusio Realistinio matematikos švietimo (RMŠ) mąstymo mokykloje matematika suvokiama kaip realus kasdienio gyvenimo dalykas arba dalykas, įsivaizduojamas kaip esminis matematinio darbo aspektas. Mokiniams suteikiama erdvės tirti savo veiklos metodus ir mąstymą, dirbant atskirai ir kartu, panaudojant savo neformalųjį supratimą, kuriuo vadovaujantis konstruojamos formalesnės procedūros. Dažniausia iš pradžių pateikiama gerai apgalvota problema (Treffers ir Beishuizen, Thompson knygoje, 1999). Šis RMŠ metodas aiškiai apibūdintas mokslinių tyrimų straipsniuose, kuriuose aprašomi iš pradžių atlikti bandymai su vidurinių mokyklų mokiniais, o paskui jie užfiksuoti dokumentuose (Dickinson ir Eade, 2005; Dickinson, Eade, Gough ir Hough, 2010).

Dirbant tokioje aplinkoje, reikia gebėti susidoroti su netikėtais klausimais ir atsakymais, kurie mokymo sraute apibūdinami kaip nenumatyti atvejai. Lankstumas reikalauja gerų mokomojo dalyko žinių, taip pat gero pedagoginių žinių supratimo, siekiant perteikti naujas žinias mokiniams (Rowland, Turner, Thwaites ir Huckstep, 2009). Lankstumas suprantamas kaip būtinybė laikytis požiūrio, kad matematika yra neatsiejama nuo kitų mokomųjų dalykų, todėl priimant sprendimus svarbu atsižvelgti į tai, kad šis dalykas būtų dėstomas lanksčiai, neatskiriant jį nuo kitų mokomųjų dalykų. Veiksmingi ir kūrybingi matematikos mokytojai mokslo metų pradžioje pateiks aiškią ugdymo programos apžvalgą, kad nustatytų galimas natūralias sąsajas, taip pat pasakys, kada tam tikrų ugdymo programos sričių galima mokyti kartu su kitomis sritimis. Be to, ir patys mokiniai mokydamiesi gali rasti svarbių ir aktualių sąsajų. Jos gali būti tarp skirtingų matematikos sričių, pavyzdžiui, aiškinantis skaičių sandarą,

kai siejamos žinios apie tam tikrus duomenis (ir kokius veiksmus), dauginamuosius, kartotinius, pirminius skaičius, norint atlikti apibendrinimą ir taip nustatyti *n-ąją* išraišką. Sąsajų taip pat galima rasti tarp matematikos ir kitų mokomųjų dalykų, pavyzdžiui, geografijos. Toks sąsajų metodas (Askew ir kt., 1997) suvokiamas kaip veiksmingas, jį galima plėtoti ir kitose matematikos srityse. Debora pasakoja apie „malonų virpulį“, kurį jaučia, kai mokiniai patys ima daryti sąsajas. Ji taip pat ieško sąsajų tarp įvairių matematikos sričių ir tarp matematikos bei kitų mokomųjų dalykų – tai natūrali jos darbo dalis. Mokytojo vaidmenį galima apibūdinti kaip „pagalbą vaikui rasti sąsajų tarp naujos patirties ir ankstesnio mokymosi. Mokymasis be sąsajų – tai paprasčiausias kalimas“ (Haylock ir Cockburn, 2008: 9). Debora pastebi: „Pavyzdžiui, remiuosi vietos gyventojų mitais, t. y. pirma žvelgiu į simbolius, o paskui į algebrą ir tada paaiškinu, kodėl naudojame Morzės abėcėlę. Žvelgiu į dalykus, kurie natūraliai susiję, mėgindama rasti tas nedideles sąsajas. Taip turiu kontekstą.“

Dirbant atsiranda beveik neišvengiamas poreikis žvelgti per problemų sprendimo prizmę, daryti matematiką aktualią ir tikslingą mokiniams. Panašu, kad yra natūrali sąsaja su šiuo matematikos ugdymo programos aspektu, kuris pradėtas vadinti „Matematikos naudojimu ir taikymu“ (MNT). Kūrybiškumas ir problemų sprendimas nebūtinai suvokiami kaip tapatūs dalykai, nes „ne visoms problemoms spręsti reikia kūrybiško sprendimo ar originalaus mąstymo“ (NAACE, 1999: 34). Norint, kad šie procesai vyktų, reikia mokiniams pateikti „iš tiesų problemines situacijas, skatinančias juos tirti ir aiškintis“ (Fosnot ir Dolk, 2001: xv, xix). Be to, labai svarbu, kad vaikams būtų suteikta galimybė kurti savo problemas, kurias jie galėtų spręsti. Užsiimdami tokia veikla mokiniai *matematina* savo pasaulį.

Nors matematikos taikymo galimybės leidžia dirbti ir matematiškai, ir kūrybiškai, tačiau jos nebūtinai įsitvirtina klasėje (Ofsted, 2008; Williams, 2008). Kita vertus, MNT klasėje padeda ugdyti matematikos jausmą. Mokytojų prašoma paaiškinti mokiniams, kas svarbu; jie turi paraginti mokinius mąstyti ir įvertinti (Haylock ir Cockburn, 2008). Deja, dažniausiai tai pasireiškia sprendžiant žodines užduotis, ir ši veikla tapatinama su matematikos naudojimu ir taikymu. Tokios žodinės užduotys buvo apibūdinamos kaip „vos užslėpti, į žodžius įvynioti apskaičiavimai“ (Jones, Thompson knygoje, 2003: 87).

Kai MNT iš tikrųjų rengiamas klasėje, atsiranda puikių galimybių atlikti slaptą vertinimą. Daugelis mokytojų skundžiasi, kad, pavyzdžiui, vieną dieną mokinys gali mintyse atlikti aritmetinius veiksmus su triženkliais skaičiais, tačiau po dienos ar savaitės viską pamiršta. Kai mokinys turi spręsti probleminę užduotį taikydamas savo matematikos žinias ir įgūdžius, mokytojas *žino*, kad jis šią užduotį iš tikrųjų gali atlikti.

Netylant diskusijoms apie tai, kas yra MNT, paprastai manoma, kad šis metodas apima tokius aspektus:

- *sprendimų priėmimą;*
- *mąstymą ir (skaičių bei formų) apibendrinimą;*
- *problemų sprendimą (paimtų iš realaus gyvenimo, susijusių su pinigais ar matavimais).*

(Nacionalinė ugdymo programa, 1999)

Klasėse, kuriose matematikos taikymo metodas įgyvendinamas nuolat, mokiniai analizuos, darys, spręs, planuos, kurs, interpretuos, mąstys, pagrįs, taikys, tyrinės, spėlios, kels klausimus, teirausis, atmes, tirs, susies, apibendrins, galvos, pasirinks, kurs (fizines struktūras ir prasmę), ginčysis, nustatys ir mėgausis (sąrašas nebaigtinis)... Jeigu *laikui bėgant* mokinys įgyvendins visus aspektus, tada jis turės galimybių dirbti kūrybiškai ir matematiškai. Panašus tokio elgesio pavyzdys – visos klasės vykdomi projektai. Pavyzdžiui, surengti pobūvį, t. y. nupirkti maisto produktų, nustatyti jų kainas (sudaryti biudžetą), pateikti duomenis apie sąnaudas ir kiekį. Sprendimai dėl to, ką pirkti ir iš ko, siejami su bendradarbiavimu, mąstymu ir pagrindimu. Gali reikėti pagalvoti apie saugą. Kiek žmonių gali dalyvauti? Koks yra klasės ar salės plotas? Grupėms per vasaros ar žiemos mugę galima būtų skirti po prekystalį ir iš anksto nustatytą biudžetą. Jų užduotis – pagaminti ir parduoti prekes. Laimėtojai – didžiausias pajamas gavusieji. Planuojant ir kuriant gaminius bei apsirūpinant medžiaga, reikės daug bendrauti tarpusavyje, pasirinkti ir mąstyti. Nemažai matematikos prireiks apskaičiuojant pelno skirtumus, procentus ir vidurkius.

Nieko gudraus nesugalvojama: ši labai žmogiška veikla (Treffers ir Beishuizen, Thompson knygoje, 1999) skatina natūralų poreikį panaudoti reikiamą matematikos sritį; matematiniai procesai, taikomi siekiant susitarti ar išspręsti probleminę situaciją, turi tikslą ir vertę.

Būti kūrybingam ir dirbti matematiškai, visų pirma, taikant matematikos žinias, nėra viena kitai priešingos sąvokos. Kai kuriais lygmenimis jos net neatskiriamos, pavyzdžiui:

- bendradarbiavimas ir gebėjimas mąstyti;
- tyrinėjimui atlikti skirta erdvė;
- poreikis ginčyti ir priimti sprendimus ar pasirinkti; priimtų sprendimų pagrindimas;

- skirtingų strategijų nagrinėjimas; sąsajos su ankstesniu supratimu; panaudotų ar nepanaudotų strategijų vertės nustatymas;
- veiklos priežasties ar tikslo turėjimas, įskaitant menamus tikslus ar priežastis;
- esamų ankstesnių žinių panaudojimas, siekiant nustatyti kitus žingsnius;
- atrastų dalykų ir jų panaudojimo, siekiant paskatinti tolesnį supratimą, vertės numatymas.

Taikant kūrybišką metodą gali būti gerinamas matematikos mokymas; tai nėra papildomas metodas, kuris atsiranda gerai pagalvojus, jis diegiamas jau per pirmuosius planavimo etapus. Jis neatsiejamas nuo mokytojo mokymo metodo ir mokiniams suteikiamų galimybių. Kaip tai gali atrodyti klasėje? Tolesnis pavyzdys teikiamas iš Deboros Gardner darbo klasėje patirties.

Debora neabejoja, kad matematikos galima mokyti ir mokytis kūrybiškai:

Taip, manau, kad matematika gali būti tikrai kūrybiška. Galbūt dėl to, kad pati su tuo susidūriau (būdama mokytoja) kaip menininkė... Kai tik pagalvoju, kaip vaikams patinka struktūros, jie natūraliai jas mato ir tai juos traukia; kai stebiu vaikus, atliekančius dailės užduotis, mane stebina, kokie matematiški jie yra, ir iš tikrųjų daugelis dalykų kyla iš jų, o ne dėl to, kad taip aš suorganizavau.

Netrukus prasidės Deboros matematikos pamoka ir visi, suaugusieji ir mokiniai, jos laukia susidomėję. Kol neprasidėjo pamoka, laukiu klasėje. Kol kas nematau nei vadovėlių, nei pratybų sąsiuvinių. Nustembu, nes jau dabar jaučiu, kad norėčiau šioje pamokoje pasilikti kuo ilgiau. Ant suolų daug medžiagos, kviečiančios patyrinėti: kibirėlis ar dėžutė, pripildyta skaičiams lyginti naudojamų meškučių, didžiulis popieriaus lapas, folija, kortelės, kuriose paaiškinami kiekvienos grupės tyrimai. Klasėje taip pat padėti nedideli indai su vandeniu ir svarstyklės. Ką visa tai galėtų reikšti?

Nieko stebėtino, kad Deboros matematikos pamokų struktūra įvairi:

Griežtai nesilaikau trijų dalių pamokos struktūros; kartais man patinka pateikti visą meniu; kartais noriu pradėti nuo galo, o paskui grįžti. Svarbu būti lanksčiai ir keisti nepasiteisinančius dalykus. Svarbu būti iš tikrųjų gerai pasiruošusiai, parengti įvairių veiklų, žaidimų ir pan. Turėti išteklių, kurių galbūt reikės mokiniams... Suteikti jiems laisvę rinktis tinkamus išteklus, kai jų reikia.

Po susirinkimo mokiniai linksmai šnekučiuodamiesi suguža į klasę. Jie spėlioja ir nekantraudami laukia pamokos pradžios. Mokytoja suskirsto juos į grupes. Kai mokiniai susėda, prasideda matematikos linksmybės. Kaip ir aš, jie nekantraudami laukia, kada galės pradėti tyrimą. Mokiniai suskirstomi į mišrias grupes po keturis; jų gebėjimai skirtingi. Vienas iš mokinių paskiriamas protokolininku. Jis užrašo visą informaciją apie bendrą veiklą. Mokiniai išgirsta pasakojimą apie meškas, kurios šiuo metu gyvena saloje, tačiau joms kyla pavojus, todėl jas reikia gelbėti. Mokinių uždavinys – sukurti laivą, kuriuo iš salos galima būtų parplukdyti meškas. Laivas bus išbandytas, siekiant išsiaiškinti, ar jis laikosi ant vandens. Svarbiausias dalykas, kurį mokiniai turi įsidėmėti – meškos nemoka plaukti. Debora labai džiaugiasi užduotimi. Ji dramatiškai papasakoja apie užduotį: niekas neabejoja, kad ji sako teisybę, tad mokiniai visa galva pasineria į šią išgalvotą istoriją.

Jie turi apskaičiuoti, kiek meškų, jų manymu, galima bus išgelbėti. Mokiniai gali pasinaudoti svarstyklėmis, tačiau Debora to nepasako. Ji žino, kad mokant matematikos svarbu ugdyti mokinių gebėjimus pasirinkti ir panaudoti tinkamą įrangą ar priemones, su kuriomis jie galės išspręsti problemą ir rasti sprendimą. Apskaičiuoti duomenys suklasifikuojami bendroje schemoje pagal grupes. Taip atsiranda medžiaga, kurią galima palyginti ir vėliau klasėje patikrinti; ši informacija bus naudinga atliekant kitus matematinius veiksmus, kaip antai: apskaičiuojant trupmenas, procentus ir koeficientus. Dar sykį išsamiai klausinėjama. Mokinių prašoma pagalvoti, ką galima panaudoti užduočiai atlikti. Klausinėjama labai plačiai ir atvirai. Vienas mokinys užsimena apie sprendimą su vienu kintamuoju, tad sąsajos su mokslu pasidaro akivaizdžios. Viena mergaitė pratęsia šią mintį, aptardama „plūduriavimo“ ir „skendimo“ sąvokas. Taigi mokiniai turės apie visai tai pagalvoti, kai vykdys užduotį. Viena mokinė pamini svorį ir meškų svorio įtaką plukdymui. Šią informaciją ji susieja su reikalavimu išgelbėti kuo daugiau meškų. Debora labai stengiasi, kad matematika būtų kuo labiau susieta su mokslu, pastebėdama, kad esama daug natūralių sąsajų, kurias svarbu išryškinti. Tai yra nuolatinis jos ugdymo proceso planavimo bruožas. Klausinėjimas tęsiamas. Jį stebėti – tai tas pat, kaip stebėti tam tikrą meno apraišką. Nepasakinėjama, tiesiog kartu tyrinėjama, pamažu aiškinantis; atsisakoma tradicinių uždarų klausimų, įsiklausoma į tai, ką sako mokiniai, judama toliau, užsikabinant už vaikų atsakymų, o ne nukreipiant juos ten kur „reikia“, siekiant gauti iš anksto galvoje apibrėžtą atsakymą. Pastebiu, kad Debora stengiasi nevertinti mokinių atsakymų žodžiais „gerai“, „puikiai“ ar „taip“. Kažkas pamini tinklą ir formas, pavaizduotas 3D formatu. Negavus atsakymų, panaudojami aiškiai nukreipti pasufleravimai (Watson ir Mason, 1998). Debora užduoda šiuos klausimus:

Kodėl taip galvoji?
Kodėl ne?
Jeigu žinome tai, ką dar galėtume sužinoti?
Ką galvoji apie tai, ką ji ką tik pasakė?
Ar sutinki?

Ji pabrėžia, kad reikia neskubinti mokinių atsakyti:

Stenkitės per greitai neduoti atsakymo. Jeigu jie kažką ne taip suprato, pasakykite, kad pabandytų eiti kitu keliu, nepasiduokite. Reikia mesti iššūkį sau patiems, svarbu nenuleisti rankų.

Vadovaujantis tokiomis strategijomis, vaikams sukuriama galimybė spręsti matematiškai sudėtingas problemas. Vidinio dialogo, kai abejojama dėl jų metodo ir strategijos, panaudojimas – svarbi kūrybiškumo strategijos dalis.

Darbo klasėje esmė – mokiniai turi paaiškinti, kodėl taip galvoja, kad būtų aiškus jų matematinis mąstymas. Pamokai įsibėgėjus, jie pradeda atmesti savo pačių (ir kitų) planus bei sprendimus. Galvojimas ir mąstymas nėra tik žodinis: jis vyksta ir raštu, aiškinant užduotis. Matematinis galvojimas ir mąstymas taip pat pateikiamas vizualiai; tad vaikai gali pradėti matyti loginius, sisteminius darbo būdus arba net galimus sprendimus.

Deboros mokiniai ilgai diskutavo, kol pagaliau ėmėsi savo užduoties. Tai tarytum protinis apšilimas, kol ima kilti įvairių minčių ir vaikai ima galvoti apie klausimus, svarbius problemoms išspręsti. Vykstant šiam etapui, mokytoja įsikiša, siekdama užtikrinti, kad grupės dirbtų sąžiningai ir bendradarbiaudamos. Ji pateikia instrukcijas ir taip sukuria veiklos struktūrą, neatimdama iš mokinių laisvės. Reikia susitarti, kurią medžiagą laivui pagaminti galima naudoti, o kurios ne. Be to, per penkių minučių trukmės diskusiją reikia susitarti dėl laivo dizaino ir apskaičiuoti, kiek tokiu laivu galima išgelbėti meškų. Kūrybiškas metodas nereiškia, kad „tegu viskas teka savo tėkme“; tai subtilūs pasirinkimai, kuriuos Debora sugalvojo, planuodama šį užsiėmimą.

Mokiniams pradėjus dirbti, akimis peržvelgiu klasę ir pamatau, kad visi užsiėmę; Debora ir mokiniai, taip pat vaikai tarpusavyje daug diskutuoja. Labai įdomu klausytis, kai jie vartoja matematikos terminus; nors jų terminai ne visada tikslūs, tačiau jie labai stengiasi juos vartoti tinkamai. Akivaizdu, kad bendraudami su suaugusiuoju mokiniai skatinami vartoti tinkamus terminus. Klasėje taip pat daug judama. Įgyvendindami savo idėjas, mokiniai rizikuoja: „O jeigu laivas nuskęs?“, „O

jeigu negalėsime išgelbėti meškų?“ Vis dėlto visi noriai rizikuoja; nematyti, kad jie jaudintųsi ar nerimautų. Sakyčiau atvirkščiai: jaučiamas įsitraukimas į užduotį ir noras ją atlikti. Mokytoja taip pat rizikuoja taip dirbdama. Debora prisipažįsta, kad, jeigu kas nors įeitų į klasę per pamokos vidurį, pamatytų tikrą chaosą, tačiau paklausus mokinių apie tai, ką jie daro, paaiškėtų, kad jie žino, ką veikia, jie sutelkę dėmesį ir gali lengvai paaiškinti. Ne mažiau svarbu ir tai, kad vaikai nepraleidžia visos pamokos klausydamiesi mokytojos pasakojamos informacijos.

Iš pirmo žvilgsnio užduotis atrodo gana paprasta. Jos sėkmės paslaptis – planavimas. Tai atviras tyrimas; nėra vieno apibrėžto būdo jam įgyvendinti. Mokiniams suteikiama laisvė kištis į užduotį taip, kaip jie nori, ir jie naudojasi proga. Pamokai įsibėgėjus, apsidairau ir pamatau mažiausiai keturis visiškai skirtingo dizaino laivus. Kas labiausiai krenta į akis, galvojant apie kūrybiškumą, kai reikia „problemines užduotis“ spręsti matematiškai (Fosnot ir Dolk, 2001), – ne tai, ką mokytoja fiziškai pateikė mokiniams, tačiau jos suteiktos galimybės vaikams dirbti kūrybiškai. Taigi ne tik mokymas kūrybiškas, o dar svarbiau – kūrybiškas yra mokymasis. Mokiniai turi pakankamai žinių, kad pradėtų užduotį; jie išmano 2D ir 3D formas, turi žinių apie tinklus, ir apie tai, kaip jais galima sukurti 3D ir 2D formas. Atlikdami užduotį, jie patys sau, kitiems ir kartu dirbantiems suaugusiesiems užduoda klausimus apie talpą ir taip ima tyrinėti plotą, perimetrą bei masę. Kai kuriems mokiniams šios sąvokos žinomos, taigi jie toliau tobulina savo žinias, tyrinėdami tūrį. Kitiems šios sąvokos naujos, tad jie pradeda suprasti, kiek vietos yra jų sukurtame laive ir kaip ji susijusi su meškų, kurias reikia perplukdyti ir kurios turi nenuskandinti laivo, skaičiumi, mase ir svoriu. Mokiniai pradeda daryti sąsajas. Tai yra tikras kūrybiško metodo pavyzdys. Jie pradėjo suprasti užduotį, panaudodami savo turimas neformaliąsias, iki formaliojo ugdymo įgytas žinias bei gebėjimus jas taikyti (Webb, Boswinkel ir Dekker, 2008) naujoje situacijoje. Tikrasis kūrybiškumas klesti erdvėje tarp žinomų ir nežinomų dalykų.

Pamokos pabaigoje reikia skirti laiko atliktai užduočiai įvertinti: vandens talpyklose testuojami skirtingi laivai su jais plukdomomis meškomis. Ne visi laivai tinkami, tad užverda diskusijos, siekiant išsiaiškinti priežastis. Vis dėlto nei vienas mokinys nesijaučia blogai atlikęs užduotį, visų darbas vertinamas.

Keletas minčių apie kūrybišką darbą mokant ir mokantis matematikos

Neseniai apsilankiusi ankstyvojo ugdymo programos (angl. *Early years foundation stage*) padalinyje, nustėrau išgirdusi atsakymą, kurį pati sau kėliau,

rašydama šį skyrių „Ką reiškia būti kūrybiškam matematikoje?“ Man toptelėjo, kad būtent čia gausiu atsakymą, nes čia vaikai tyrinėjo, išreiškė save, svarstė ir bendravo. Jiems buvo įdomu, jie norėjo man papasakoti apie savo statomą bokštą, palyginti jį su savo draugų statomu; kiti norėjo, kad pamatyčiau, kaip jie po lygiai dalija atsineštas vynuoges. Jie eksperimentavo, kaip galima įdėti kuo daugiau daiktų į kuo mažesnę dėžutę ir nė kiek nesuko sau galvos, kad gali nepavykti; vaikai pasirinkdavo arba atmesdavo savo pasirinkimą. Svarbiausia, kad mačiau, kaip jie buvo pasinėrę į veiklą, vaikai turėjo laiko ir stengėsi. Jie atrasdavo ir tyrinėdavo nežinomus dalykus, panaudodavo prieš kelias minutes ar valandas arba dar anksčiau įgytas žinias, kad suprastų užduotį ir gautų naujų žinių. Įdomu, kad kartais vaikai nieko nedarydavo: galvodavo apie kilusią problemą.

Be to, buvo akivaizdu, kad toks darbas buvo susijęs su gana griežta vertinimo procedūra. Tačiau taip dirbant, bet kuris su mokiniais užsiimantis suaugusysis galėtų užtikrintai įvertinti mokinių mokymąsi, nes mokiniams buvo suteikiama erdvės ir laiko suprasti, atskleisti mąstymo procesams bei nuomonei išsakyti.

Ar tai keičiasi, vaikams augant? Daugelis mokytojų pasakytų, kad mokiniai per jų matematikos pamokas kalba, yra aktyvūs ir užsiima praktine veikla; visa tai prisideda prie kūrybiško darbo. Vis dėlto reikėtų nepamiršti, kad praktinių išteklių panaudojimas, konkretus, praktinis darbas, mėgavimasis tuo, ką daro, arba į kitokią fizinę erdvę perkeltas mokslas (pvz., lauke) – dar nebūtinai yra kūrybiško metodo įgyvendinimas (Worthington, 2006). Tai neatsiejama nuo kūrybiškumo, tačiau labiausiai jį skatina galimybės atlikti užduotis kūrybiškai ir įvairiai. Jeigu mokiniai kerpa iš anksto apibrėžtas 2D formas, kad sudėliotų jau žinomą 3D formą, jie užsiima praktine veikla, tačiau kiek kūrybiškas yra jų darbo *metodas*? Ką galima pasakyti apie mokinius, kurie aiškinasi, ar kiekviename tam tikro prekės vardo saldainių pakelyje yra tiek pat tam tikros spalvos saldainių, kai jų prašoma užpildyti iš anksto parengtą lentelę ir joje nurodyti surinktus duomenis? Ką jie gali *pasirinkti*? Ar jiems suteikiamas *lankstumas* pasirinkti, jeigu rezultatas iš anksto žinomas? Ar jie gali kitiems ar sau *užduoti klausimus*, kad išsiaiškintų, kuria kryptimi toliau eiti, *eksperimentuoti, keisti* kryptį? Ar jie gali *patyrinėti* kitus metodus ar kitus rezultatus? Kai įtraukiami šie aspektai, mokiniai gali kūrybiškai taikyti savo metodą ir savo mąstymo procesus. Nereikalaujama, kad jie dirbtų tik vienu (paprastai mokytojo nurodytu) būdu, jiems suteikiama galimybė tyrinėti ir nagrinėti padarinius bei rezultatus.

Prisiminiau apie pokalbį su kita matematikos mokytoja Diana. Ji papasakojo, kad mokykla norėjo sumažinti elektros sąnaudas; buvo pastatytas elektros skaitiklis, kurį vaikai galėjo matyti. Jiems buvo pasakyta, kad visi sutaupyti pinigai bus išdalyti

klasėms, ir šios galės pačios nuspręsti, ką nusipirkti. Diana leido vaikams išnagrinėti įvairias energijos taupymo strategijas, suklasifikuoti ir pateikti duomenis savo *pasirinktu* būdu, iš kurių būtų matyti, kiek energija taupoma ir kaip. Be to, vaikams buvo leista išnagrinėti gautų duomenų rezultatus ir pagalvoti, kam būtų galima išleisti pinigus. Ir šiuo atveju vaikai pasirinko savo duomenų rinkimo ir pristatymo metodą. Kūrybiško darbo galimybės buvo didžiulės.

Norint pasinaudoti tokiomis galimybėmis, labai svarbu, kad klasėje tvyrotų kūrybinio darbo atmosfera. Mokytojas tam turi tiesioginės įtakos. Jo entuziazmas persiduoda mokiniams. Kūrybiškos klasės aplinkos sukūrimas reiškia struktūrą turinčios veiklos, kuri apima vadovavimąsi vadovėliais, darbo planais ir kartotinėmis pratybomis bei suteikia nedaug erdvės vaikų kūrybiškumui, atsakymą. Darbas „nekūrybiškoje" atmosferoje gali labai greitai baigtis nuobodžia ir „negyva" matematika, o tai savo ruožtu reiškia užburtą ratą, nes atsiranda neigiamas požiūris į šio mokomojo dalyko mokymąsi. Tai labai nepanašu į Deboros klasės tikslingus pokalbius, prasmingą veiklą, judėjimą ir atsakomybės už mokymosi metodų parinkimą.

Kai klasėje mokantis matematikos tvyro kūrybiškumas, reikia nepamiršti, kad bus daroma klaidų. Mokiniai turi suprasti, kad klaidas daryti yra gerai ir kad jos vertinamos (Ryan ir Williams, 2007; Hansen, 2011); to galima išmokti iš pačios matematikos ir iš sprendžiamų užduočių. Mokinius gali iš tikrųjų įkvėpti tai, kad esama netikrumo, kad reikia toliau tyrinėti ir kad reikia „šturmuoti" mintis, norint kūrybiškai išspręsti iškeltą problemą. Tai gali suteikti mokiniams galių. Nežinomybę galima tirti, pradėti atskirą tyrimą, rasti „teisingą" ar bet kokį kitą sprendimą; tad rizikuoti būtina, jeigu mokiniai iš tikrųjų nori tapti kūrybingais matematikais.

Norėdamos visa tai taikyti per matematikos pamokas, tokios mokytojos, kaip Debora, sukuria galimybes kartu spręsti probleminius uždavinius (Piggott, 2007). Mokiniai, kartu prisiimdami atsakomybę už klausimų ar uždavinių sprendimą, gauna visus atsakymus arba visą valdžią; taip gali būti skatinamas iš tikrųjų kūrybiškas metodas, nes visi klasės mokiniai gali dalyvauti, be to, gali būti išbandyti ir įvertinti skirtingi problemos sprendimo būdai. Mokiniams patinka matyti, kad ir mokytoja nežino atsakymo, stebėti ją mąstančią, garsiai reiškiančią mintis, užduodančią klausimus, kuriuos paprastai ji užduoda mokiniams, kad padėtų jiems atsakyti, tik šiuo atveju viskas vyksta per pamoką. Mokytojui naujokui tai gali atrodyti tarsi nesėkmė, tačiau visa tai labai teigiamai veikia mokinius. Galimybė pamatyti, kad mokytojas nežino, kuriuo matematiniu keliu eiti, gali kai kuriuos mokinius iš tiesų nustebinti, ir taip jie gali pradėti suprasti, jog šis „netikrumas" – tai normali problemų sprendimo dalis. Matyti, kad mokytojas taip pat rizikuoja, – reiškia

sukurti saugumą mokiniams, kad jie norėtų patys veikti kūrybiškai.

Mokiniai daug išmoks, kai matys, kaip mokytoja kažką užsirašo ir pasižymi, kartais logiška seka dėsto savo mintis, kartais jas testuoja. Be to, jiems vertinga matyti, kaip mokytoja daro jungtis, kaip susieja savo pačios ir jų ankstesnes žinias, kad kiekviena informacijos kruopelytė galėtų tapti kita grandimi. Tokios patirties gavęs mokinys supras, kaip reikia veiksmingai dirbti, kad užduotis reikia atlikti skirtingai, spręsti pačiam, kas pasiteisina, ir toliau tuo vadovautis, renkantis tikslingą užduoties atlikimo metodą.

Kai kurie iš pradžių šį metodą pabandę mokytojai nusimena, nes mokiniai nėra pasiryžę spręsti matematinių problemų, tačiau „sustabarėjimo" sąvoka taip pat svarbi. „Kūrybiška sula" dažnai pradeda lietis iš „sustabarėjusių" medžiagų (Pirsig, 1999; Mason, Burton ir Stacey, 1985; Piggott, 2007). Pirmą kartą sprendžiant problemą, apima sąmoningos nekompetencijos būsena. Kol kas jos negalima išspręsti, tačiau su panašiomis situacijomis jau susidūrėte anksčiau ir ši patirtis gali būti išeities taškas. Galbūt su kuo nors besikalbant kils mintis ar atsiras sąsaja, gal pašnekovas suabejos jūsų požiūriu, o gal paaiškins kokią idėją. Taip nukreipiame mokinius pačius „kurti" problemos reikšmę, kad visuomet būtų šiek tiek daugiau strateginių žinių, įgūdžių ir supratimo, kad kitą kartą jie galėtų išspręsti problemą. Kuo daugiau sukurtų strategijų, tuo kūrybiškiau vaikas galės spręsti nežinomą problemą.

Siekiant padėti mokiniams ugdyti gebėjimus spręsti problemas, savaitės pradžioje galima skirti bendrą užduotį. Mokiniai dirba kartu, pasirinkdami galimybes, dalydamiesi užduoties įgyvendinimo strategijomis ir idėjomis. Įsitraukę į veiklą, mokiniai gali veiksmingai dirbti kartu, spręsdami panašias problemas. Pavyzdžiui, gali nagrinėti žaidimą „Klasės", pakeisdami skaičius; gali analizuoti telefono klaviatūrą, sutelkti dėmesį į bendrą skaičių eilutėse ir stulpeliuose, įstrižai ir kampuose. Pamėginkite ir pažiūrėkite, kas išeis. Panaudokite laikrodžio ciferblatą: su juo galima daug nuveikti ir padaryti daugybę sąsajų. Tapkite dar kūrybingesni – panagrinėkite skaičiaus „šimtas" kvadratą. Ką vaikai nori sužinoti? Pasiimkite seną staltiesę ar antklodę ir pažiūrėkite, kokias formas galima išgauti, ją lankstant. Kokias formas galite išgauti? Kokių negalite? Kažkiek palankstykite, o paskui užduokite tokį klausimą: „O dabar, ar galime tik vieną kartą sulenkti ir padaryti penkiakampį?"

Viena veiksminga strategija, kurią taiko mokytojai, kad paskatintų mokinius kūrybiškai mokytis ir kad patys rizikuotų saugesnėje erdvėje, – tai darbas mažose grupėse, skiriant jose dirbantiems mokiniams „orientuoto mąstymo" užduotis. Taip užtikrinama, kad veikla būtų „sąmoningai" apgalvota, planuojant matematikos mokymąsi ir mokymą. Šiuo atveju mokytojas nesiima aktyvios mokymo veiklos, bet užtikrina mokiniams mokymosi patirtį tam tikroje situacijoje, kad jie galėtų pritaikyti

savo matematinius įgūdžius ir žinias, spręsdami problemą ar uždavinį. Kartais mokytojai baiminasi, kad toks atviras ir kūrybiškas darbas – tai tarsi viską pakabinti ore, o dėl to neišvengiamai gali kilti chaosas, nes susiklosčius tokioms situacijoms testuojamos ir pačių mokytojų žinios. Prieš taikant tokį kūrybišką metodą mokytojai praktikantai turėtų susipažinti su mokomojo dalyko turiniu ir žiniomis bei patyrinėti savo mokomąjį dalyką išsamiau. Daugiau informacijos apie tai galima rasti gausybėje šaltinių. Kai kurie iš jų išvardyti šio skyriaus pabaigoje.

Atvirų metodų taikymas nebūtinai reiškia chaosą. Paprastai mokytojas planuoja atviras ir kūrybiškas veiklas, kad mokiniai pradėtų iš tikrųjų gerai suvokti jiems skirtas užduotis. Mokytojas žino, ką geba mokiniai, kiek jie supranta matematiką; jis remiasi rūpestingai parengtu formaliuoju vertinimu. Mokytojas gali planuoti vaiko mokymosi etapą, nesivadovaudamas iš anksto nustatytu „tinkamo amžiaus“ principu. Būtent šioje erdvėje tarp „Tai, ką žinau dabar“, „Tai, ką turiu žinoti“ ir „*Kaip gausiu šių žinių, padedančių man išspręsti šią problemą?*“ atsiranda naujų minčių, išnagrinėjamos galimybės ir įvyksta eksperimentas. Šioje erdvėje mokinys gali gauti naujų žinių. Išsprendęs problemą ar uždavinį, jis gali įvertinti, ką gavo iš šio proceso, kokios žinios ir įgūdžiai padėjo padaryti atradimą. Mokinys gali savarankiškai vertinti, nustatyti kitus veiksmus. Tai labai susisieja su minėtais kūrybiškumo aspektais (NAAACE, 1999; Craft et al., 2001). Tokiu atveju mokytojo vaidmuo – klausytis ir vertinti, „kaip“ mokiniai imasi matematikos, o ne „ką“ jie pasiekia; jis suteiks mokiniams erdvės patyrinėti ir paaiškinti savo mintis apie mokomąjį dalyką, subtiliai juos užvesdamas ant kelio, jeigu jie sukluptų.

Tokia veikla gali tapti užburtu ratu. Kuo jos daugiau, tuo daugiau mokytojas žinos apie mokinių matematikos supratimą, o vaikai bus labiau įsitraukę į matematikos užduotis. Taip dirbant pasitaiko, kad mokiniai prisiima atsakomybę už savo mokymąsi, o mokytojas tam skiria pakankamai laiko; jie pradeda suprasti matematikos mokymosi procesą, kuris apima sprendimų priėmimą, minčių išsakymą, ir nėra tik vadovavimasis taisyklėmis ir procedūromis. Taip dirbdamas mokytojas gali eksperimentuoti ir taip skatinti kūrybiškumą.

Mąstymas apie mokymąsi – labai svarbus kūrybiškų užduočių aspektas (Tanner ir Jones, 2007). Gebėjimas kalbėti apie rezultatus, paaiškinti sprendimus ir savo mąstymą – tai esminė kūrybiško darbo dalis. Deboros klasėje protokolininkas fotografuoja vykstantį ir užbaigtą darbą. Nuotraukos klijuojamos į knygas, o mokiniai skatinami kalbėti arba rašyti apie savo matematinius potyrius. Mokytojui tokia informacija padeda išsiaiškinti mokinio supratimą ir tai, kokių veiksmų imtis jį mokant. Mokiniui toks metodas padeda suprasti mokymosi patirtį. Ši strategija taip

pat naudinga, norint, kad mokinys remtųsi ankstesnėmis žiniomis.

Pateikiame keletą šaltinių, kur galima rasti idėjų, kaip kūrybiškai mokytis ir mokyti matematikos:

Būk matematikas (angl. *Be a Mathematician*) (BEAM) – *www.beam.co.uk*

Šioje interneto svetainėje labai daug informacijos šaltinių, įskaitant populiariąją seriją „Pakalbam ir išsprendžiam“ (angl. *Talk it, Solve it*), kuri skatina mokinius mąstyti. Pasinaudokite šiais šaltiniais, kad jūsų mokymas taptų atviras naujoms patirtims.

NRICH – *nrich.maths.org*

Šioje interneto svetainėje pateikiama daug informacijos šaltinių, siekiant skatinti mokinius dirbti kaip jaunus matematikus. Kiekvieno mėnesio pradžioje pridedama naujų šaltinių. Mokiniai gali atlikti savo tyrimus ir siųsti sprendimus. Pateikiami sprendimai ir nuorodos į Pradinio ugdymo bendrąją programą.

NCETM – *www.ncetm.org.uk*

Šioje interneto svetainėje pateikiama daug informacijos šaltinių, siekiant skatinti mokinius dirbti kaip jaunus matematikus. Kiekvieno mėnesio pradžioje pridedama naujų šaltinių. Mokiniai gali atlikti savo tyrimus ir siųsti sprendimus. Pateikiami sprendimai ir nuorodos į Bendrąją ugdymo programą.

D. Gardner pateikė tokį interneto svetainių, kuriuose nuolat ieško įkvėpimo, sąrašą:

- http://www.creative-partnerships.comhttp://www.collaborativelearning.org/;
- http://www.collaborativelearning.orghttp://illuminations.nctm.org/;
- http://illuminations.nctm.orghttp://nrich.maths.org/;
- http://nrich.maths.orghttp://web.me.com/paulscott/info/maths-gallery;
- http://web.me.com/paulscott/info/maths-galleryhttp://www.cimt.plymouth.ac.uk/;
- http://www.cimt.plymouth.ac.ukhttp://www.nga.gov.kids/;
- http://www.nga.gov.kidshttp://www.mathwire,com/;
- http://www.mathwire,comhttps://ncetm,org,uk/;
- https://ncetm,org,ukhttp://tes.co.uk/;
- http://tes.co.ukhttp://www.lancsngfl.ax/u;
- http://www.lancsngfl.ax/u.

Kitas galimas informacijos šaltinis – bet kokia matematikos galvosūkių knyga. Dvi mano mėgstamiausios: Martino Gardnerio „Smagūs matematikos galvosūkiai“ (*Entertaining Mathematical Puzzles*) ir Ivano Moskovičiaus „Didžioji smegenų žaidimų knyga: 1 000 meno, matematikos ir mokslo mįslių“ (*The Big Book of Brain Games. 1000 PlayThinks of Art, Mathematics and Science*).

Baigiamosios mintys

- Būkite kilnūs. Norint tapti kūrybingu matematikos mokytoju ir mokiniu, svarbu būti nesavanaudiškam. Sunku būti kūrybingam, jeigu būdamas mokytoju laikotės metodo „bus taip, kaip aš pasakiau“.
- Būkite lankstūs planuodami (į matematikos Bendrąją ugdymo programą žvelgdami kompleksiškai) ir mokydami.
- Leiskite mokiniams patiems atlikti tyrimą ir susidurti su nežinomybe; skatinkite juos rizikuoti ir laikytis požiūrio, kad klysti yra gerai.
- Suteikite mokiniams galimybę prisiimti atsakomybę už savo matematikos mokymąsi; priimti sprendimus vykstant mokymo(si) procesui.
- Leiskite mokiniams patiems kurti matematines problemas, taip pat ir tokias, kurių neapsvarstė ir neapgalvojo mokytojas.
- Įvardykite vertingą mokymo(si) patirtį, kad būtų siekiama mokinių mokymosi pažangos (jums padės pirmiau pateiktas tinkamų interneto svetainių ir šaltinių sąrašas).
- Turėkite tvirtų mokomojo dalyko, turinio ir pedagoginių žinių.

Literatūra

Ahmed, A. (1987). *Better Mathematics. A Curriculum Development Study.* London, HMSO.

Askew, M., Brown, M., Rhodes, V., Wiliam, D. and Johnson, D. (1997). *Effective Teachers of Numeracy.* London: King’s College.

Boaler, J. (2009). *The Elephant in the Classroom: Helping Children Learn and Love Maths.* London: Souvenir Press Ltd.

Butterworth, B. (2000). *The Mathematical Brain.* London: Papermac.

Cockroft, W. H. (1982). *Mathematics Counts, Report of the Committee of Inquiry into the Teaching of Mathematics in Schools.* London: HMSO.

Craft, A., Jeffrey, B. and Liebling, M. (2001). *Creativity in Education.* London: Continuum.

Department for Education and Employment and Qualifications and Curriculum Authority (1999). *The National Curriculum. Handbook for primary teachers in England.* London: Crown Copyright and QCA.

Dickinson, P. and Eade, F. (2005). Trialling Realistic Mathematics Education (RME) in English secondary schools, in D. Hewitt (ed.), *Proceedings of the British Society for Research into Learning Mathematics,* 25 (3).

Dickinson, P., Eade, F., Gough, S. and Hough, S. (2010). Using Realistic Mathematics Education with low to middle attaining pupils in secondary schools, in M. Joubert (ed.) *Proceedings of the British Society for Research into Learning Mathematics,* April.

Fosnot, C. and Dolk, M. (2001). *Young Mathematicians at Work Constructing Number Sense, Addition and Subtraction.* Portsmouth, NH: Heinemann.

Hansen, A. (ed.) (2011). *Children's Errors in Mathematics: Understanding Common Misconceptions in the Primary School.* Exeter: Learning Matters.

Haylock, D. and Cockburn, A. (2008). *Understanding Mathematics for Young Children: A Guide for Foundation Stage and Lower Primary Teachers.* London: SAGE.

Mason, J., Burton, L. and Stacey, K. (1985). *Thinking Mathematically.* Essex: Prentice Hall.

National Advisory Committee on Creativity and Cultural Education (NACCCE) (1999). *All our Futures: Creativity, Culture and Education.* London: DFEE.

Ofsted, (2008). *Mathematics: Understanding the Score.* London: Crown Copyright.

Piggott, J. (2007). Cultivating Creativity. *Mathematics Teaching,* Vol. 202.

Pirsig, R. (1999). *Zen and the Art of Motorcycle Maintenance.* London: Vintage.

Rowland, T., Turner, F., Thwaites, A. and Huckstep, P. (2009). *Developing Primary Mathematics Teaching.* London: SAGE.

Ryan, J. and Williams, J. (2007). *Children's Mathematics 4–15: Learning from Errors and Misconceptions.* Maidenhead: Open University Press.

Schoenfeld, A. (1994). *Mathematical Thinking and Problem Solving.* Oxford: Routledge.

Tanner, H. and Jones, S. (2007). How Interactive is Your Whiteboard? *Mathematics Teaching Incorporating Micromath,* 200 (January).

Thompson, I. (1999). *Issues in teaching numeracy in Primary Schools* (1st edn). Buckingham: OUP.

Thompson, I. (2003). *Enhancing Primary Mathematics Teaching.* Maidenhead: OUP.

Thompson, I. (2010). *Issues in teaching numeracy in Primary Schools* (2nd edn). Maidenhead: OUP.

Watson, A. and Mason, J. (1998). *Questions and Prompts for Mathematical Thinking.* Derby: ATM.

Webb, D. C., Boswinkel, N. and Dekker, T. (2008). Beneath the tip of the iceberg: Using representations to support student understanding. *Mathematics Teaching in the Middle School,* Vol. 14, No 2.

Williams, P. (2008). *Independent Review of Mathematics Teaching in Early Years Settings and Primary Schools – Final Report.* Nottingham: DCSF.

Worthington, M. (2006). Creativity meets Mathematics. *Practical Pre-school* (June).

Gamtos mokslai

Paul Warwick ir Lyn Dawes

Ketvirtos klasės* mokytojos Natali mokiniai džiūgavo – jie gavo pakvietimus į „Gamtos jėgų“ vakarėlį. Mokiniai buvo suskirstyti į grupes, o kiekviena grupė savo pakvietime rado informacijos apie diskusiją, kuri vyks per pasilinksminimą. Susirinkę mokiniai užsiėmė tam tikra veikla: vieni pūtė burbulus, kiti lankstė iš popieriaus lėktuvėlius, treti žaidė žaidimą „Perduok siuntinį“, o dar kiti gamino skanėstus iš lipnių ir tąsių zefyrų. Mokiniai taip pat siūlė idėjas ir kėlė klausimus, juos aptarė, analizavo ir sudarė naujų klausimų sąrašą. Galiausiai, visa klasė žaidė tokį žaidimą: naudodami valgomąsias lazdeles bandė paimti ar pastumti želės gabaliukus. Pasirodo, kad tai visai nesunku. Bet ar bus taip lengva, jei želės gabaliukus arba lazdeles patepsime aliejumi? Vakarėlio pabaigoje kiekviena grupė aptarė išvadas ir idėjas su klasės draugais, pateikė paaiškinimų ir iškėlė naujų klausimų. Kai vienas mokinys paaiškino, kaip visuotinės traukos jėga pritraukia muilo burbulą prie žemės, iškreipia jo formą ir galiausiai susprogdina, visa klasė sušuko: „Oho!“

Tai kūrybiškas pasaulio pažinimo dėstymo metodas, skatinantis mokinių kūrybiškumą. Tai pavyzdys, kaip mokytoja Natali dirba savo klasėje. Remiantis juo, galima išskirti kelis pagrindinius kūrybiško mokymo(si) aspektus:

- veiklos pradžioje siekiama mokinius sudominti, kad jie užduotų įdomius klausimus, sukelti jų nuostabą ir padėti jiems rasti būdų, kaip spręsti problemas;
- veiklos turinys turi būti motyvuojantis ir svarbus;
- galimybė rinktis ir priimti sprendimus, remiantis diskusijomis su kitais mokiniais;
- įdomi ir aktuali bendradarbiavimu grindžiama tyrimo veikla;
- veiksmingas planavimas, turint iš anksto tinkamus išteklius ir idėjas;
- bendras klasės tyrimas ir visos klasės diskusija;
- klausimai „O jeigu?...“;
- tiriamasis pokalbis, kai aptariamos, ginčijamos ar palaikomos idėjos.

Šiame skyriuje analizuojama kūrybiškumo sąvoka pradinės mokyklos gamtos mokslų (vert. past. – Lietuvos bendrojoje ugdymo programoje šis dalykas atitinka gamtos pažinimą) pamokoje, remiantis mokytojos Natali ugdymo pamokoje organizavimo principu. Be to, aptariama, kaip kūrybiškas mokymas ir mokymasis yra susiję ir kaip jie atspindi konstruktyvistinį, socialinį ir kultūrinį požiūrį į gamtos mokslų mokymą ir mokymąsi. Taip pat nagrinėjama, kaip konteksto aktualumo idėjos tampa neatsiejama kūrybiškumo dalimi, mokant gamtos mokslų, kaip bendradarbiavimu klasėje grindžiama vertybių sistema skatina mokinių

*Žr. lentelę „Anglijos švietimo sistema“ knygos gale.

bendradarbiavimą ir kūrybinių idėjų raišką. Perskaitę šį skyrių pamatysime, kad „dialogu pagrįstos klasės“ idėja tampa labai svarbi ir sudaro mokiniams galimybę kūrybiškai pažvelgti į mokslinius tyrimus ir eksperimentavimą.

Kokius mokinius norime išugdyti per gamtos mokslų pamokas?

Aptarti kūrybiškumą vertėtų pradedant nuo mokinių. Per gamtos mokslų pamokas mes siekiame, kad mokiniai ugdytųsi „asmeninį suvokimą“, susietą su pripažintomis mokslo tiesomis. Be abejo, mokiniai klasėje neišras nieko naujo, tačiau per pamokas jie turėtų būti skatinami daryti įdomius mokslinius atradimus.

Kūrybiškas ir „tikrasis“ mokymasis – tai mokymasis, kai mokinių rezultatai jiems yra įdomūs ir reikšmingi. „Tikrasis“ mokymasis – tai mokymasis, kai mokinys pasaulį ar konkretų reiškinį ima suvokti kitaip. Jis turi „pereiti nuo tam tikro būdo suvokti dalykus prie kito, naujo būdo suvokti dalykus“ (Wegerif, 2010: 54). Naujas mokymasis apima būtent tokį mokinių žinių plėtimą per gamtos mokslų pamokas; taip mokydamiesi mokiniai gali kurti naujas dalykų ir sąvokų reikšmes, paaiškinimus, kelti hipotezes, argumentuoti ir taikyti tam tikrą veiklos būdą. Be to, galiausiai tikimasi, kad mokiniai pasijustų „nešami srovės“ ir imtų kurti, įsijaustų „į tai, ką daro“ (Csikszentmihályi, citata iš Wegerif, 2010: 60).

Kad mokiniai turėtų galimybę suvokti dalykus kitaip, turi būti sukurta mokymo(si) aplinka, kurioje mokiniai būtų skatinami naudotis savo vaizduote ir kurioje jie galėtų žaisti su idėjomis kaip mokslininkai, įsitraukdami į „kūrybines spėliones [savo] mokslinėms žinioms plėsti“ (Haigh, 2007: 126; taip pat žr. Naylor, Keogh ir Downing, 2006). Turėtų būti sukurta aplinka, kurioje jie jaustųsi saugūs ir galėtų rizikuoti tiek savo mąstymu, tiek savo veiksmais. Mokytojos Natali mokiniai „Gamtos jėgų“ vakarėlyje užsiima medžiagų ir idėjų tyrimu, sulaukdami patarimų, tačiau be iš anksto apibrėžtų rezultatų. Mokiniai skatinami užduoti klausimus ir bendradarbiauti, ieškoti sprendimų, rasti ir aptarti ryšius, taip pat kritiškai ir kolektyviai mąstyti apie savo patirtį. Jų veiksmai, regis, atitinka pageidautiną kūrybingų mokinių elgesį, akivaizdu, kad mokytoja čia vaidina svarbų vaidmenį.

Kitame skyriuje aptariami esminiai „kūrybiško mokymosi“ ir „kūrybiško mokymo“ ryšiai pradinėse mokyklose mokant gamtos mokslų.

Kūrybiškas mokymas ir kūrybiškas mokymasis per pradinės mokyklos gamtos mokslų pamokas

Natali rengia vakarėlį apie gamtos jėgas ne per kiekvieną gamtos mokslų pamoką, ir tai natūralu. Ši pamoka atskleidžia neabejotinai veiksmingo metodo taikymą, kurį mokytoja Natali ir jos kolegos taiko, mokydami gamtos mokslų. Tai patvirtina idėją, kad „pedagogika, kuri skatina kūrybiškumą, priklauso nuo specialistų kūrybiškumo, jų gebėjimo kurti vertybių sistemą, ugdyti mokinių kūrybiškumą“ (Craft, 2005: 44). Taigi, jei tikimės kūrybiško mokinių atsako, mūsų mokymo metodai turėtų padėti, atliekant tyrimą, tyrinėjant, eksperimentuojant, vaidinant dramą, žaidžiant vaidmenų žaidimus ar šokant, atskleisti mokinių idėjas ir jų pateikimo būdus. Kūrybiškas gamtos mokslų mokymas mokiniui yra kelionė, kai jis gali išsiaiškinti ir iš naujo suprasti gamtos reiškinius. Be to, tai kelionė, kuri apima kūrybišką esamo suvokimo perteikimą, pavyzdžiui, pasakojant, kuriant lankstinukus, rašant paprastus ar elektroninius laiškus, dienoraščius, kuriant animacinius filmus ir tekstus, priklausomai nuo mokinių auditorijos ir jų interesų (Feasey, 2005). Mokytojas, pasiimdamas mokinius į šią kelionę ir siekdamas išsiaiškinti jų kūrybišką atsaką į pateiktas užduotis, turi užduoti sau kai kuriuos pagrindinius klausimus: „Kaip pateikti šią idėją, kad ji sužadintų mokinių vaizduotę? Kaip užtikrinti, kad mokiniai būtų motyvuoti ir įsitrauktų į veiklą su savo idėjomis, kurios svarbios šiai mokslo sričiai? Kaip padėti mokiniams sužinoti apie turimas galimybes jų suvokimui perteikti?“

Pradinių mokyklų gamtos mokslų mokytojai turėtų turėti esminių kūrybiško mokymo principų sąrašą. Anksčiau minėti „pagrindiniai kūrybiško mokymo(si) aspektai“ grindžiami principais, kuriais remiantis:

- pirmiausia išsiaiškinami mokinių interesai, patirtis ir idėjos;
- mokiniai įtraukiami į darbą grupėje;
- susitelkiama į mokymąsi bendradarbiaujant;
- pateikiamos tiriamosios užduotys;
- keliamos atviros problemos ir pateikiamos tyrinėjimo užduotys;
- atliekama praktinė veikla, dirbama gamtoje, įgyvendinami projektai;
- užtikrinama, kad gamtos mokslai klasėje būtų susiję su kasdieniu mokinių gyvenimu.

Šie principai tarsi įpareigoja mokytoją prisiimti riziką, lanksčiai reaguoti į tai, kaip mokiniai pasieks supratimą (Kind ir Kind, 2007).

Mokytoja Natali ir jos kolegos dirba didelėje pradinėje mokykloje, esančioje socialinės atskirties rajone. Vadovaujami įkvepiančios kūrybiškai veiklai gamtos mokslų koordinatorės Katerinos, mokytojai suvokia kūrybiškumą, pagrįstą aiškiais mūsų jau minėtais principais. Regis, svarbiausias iš jų yra pirmasis – aktualumas mokiniams. Natali ir jos bendradarbiai planuoja veiklą, keldami tikslus pagal mokyklos parengtą gamtos mokslų ugdymo planą, o paskui „nagrinėja, kaip galėtų juos kūrybiškai išplėtoti“. Tai gali reikšti idėjų įgyvendinimą visiškai įprastame mokiniams kontekste, kuris yra jų gyvenimo dalis. Vakarėlio tema pasirinkta tinkamai, ir štai ką pati mokytoja mano apie tokią pamoką: „Iš tikrųjų norėjau, kad mokiniai susimąstytų apie tai, kaip gamtos jėgos susijusios su kasdieniu gyvenimu.“ Tačiau ryšys su kasdiene aplinka nėra vienintelis būdas, siekiant užtikrinti, kad veikla būtų aktuali mokiniams. Katerinos klasėje mokiniai susidūrė su tikrais iššūkiais, kai jiems buvo pristatytos užduotys apie elektrą. Ji pagamino didžiulį robotą iš kartono. Užduotis buvo tokia: panaudoti elektrą, kad robotas pradėtų judėti. Reikėjo sukurti elektros grandinę, kad įvairiose roboto dalyse atsirastų šviesa, garsas ir judesys, ir tai buvo labai didelė paskata mokiniams dirbti keletą ateinančių savaičių. Be abejo, atrodo, kad kuo gamtos mokslų mokymas svarbesnis mokinių gyvenimui ir jų interesams, tuo didesnis jų įsitraukimas, o didelis įsitraukimas į darbą padidina tikimybę, kad jie bus pasirengę prisiimti riziką, kuri yra neatsiejama nuo jų suvokiamo kūrybiško atsako į iššūkius.

P. Vūdsas (P. Woods, 2002) teigia, kad mokiniai įgyja daugiau patirties per gamtos mokslų pamokas, kai jie patys geba kontroliuoti savo mokymąsi. Aplinkos, kurioje galėtų skleistis mokinių kūrybiškumas, sukūrimas priklauso ne tik nuo pasirinktos temos aktualumo, bet ir nuo to, ar mokiniai gali patys priimti sprendimus dėl pagrindinių savo tyrimo aspektų, ar jie skatinami bendradarbiauti vienas su kitu, visų pirma, dirbdami praktiškai. Kūrybiškumas turi būti grindžiamas vertybių sistema ir klasėje nusistovėjusia praktika, bei, be abejo, „įrodyta, kad mokytojo pozicija atlieka svarbų vaidmenį šioje sąveikoje“ (Craft, 2008: 242). Mokytojos Natali ir Katerina gerai suvokia motyvacijos ir mokymosi ryšį ir geba įtraukti mokinius į veiklą, nepamiršdamos užsibrėžtų tikslų dėl jų mokymosi. Kitame skyriuje aptariamos klasės vertybės ir praktinis darbas, kuris gali skatinti mokinių kūrybišką mokymąsi per gamtos mokslų pamokas. Galiausiai, kaip teigia Natali: „Tai mokymasis, o ne vien tik pramogos.“

Mokinių vertybių sistema ir jų kūrybiškumo skatinimas

Natali mokymas yra aktualus ir įdomus jos mokiniams, tačiau juo siekiama

ir kito tikslo. Kaip teigia mokytoja, šio mokymo tikslas – „perduoti mokiniams atsakomybę“, suteikti jiems „erdvės“ ir atsakomybės už save jausmą, kurie būtini, kad mokiniai galėtų mąstyti kūrybiškai. Taikant šį metodą, labai svarbūs mokinių asmeniniai tyrinėjimai ir tyrimai, taip pat idėjos ir medžiagos. Per gamtos mokslų pamokas mokykloje, kurioje dirba Natali, yra siekiama konkrečių tikslų, bet pamokos, kaip ji teigia, nėra ribojamos šių tikslų. Pasitelkiama aktuali ir įtraukianti mokinius veikla, sudaranti sąlygas pateikti kūrybiškus klausimus ir idėjas, kurias mokiniai nori toliau nagrinėti tyrinėdami ar diskutuodami. Mokiniai turi jaustis saugūs, kad galėtų laisvai reikšti savo idėjas ir nuomonę apie atskirų mokslų sąvokas ir procesus. Mokytoja įsitikinusi, kad jos mokykloje per gamtos mokslų pamokas „nėra jokių ribų; nė viena idėja nėra bereikšmė; kiekviena idėja turi savo vertę“. Nuo pat pamokos pradžios daug dėmesio skiriama tam, kad mokiniai galėtų išreikšti jiems svarbias idėjas ir jomis dalytis. Kaip teigia Katerina, „naudinga turėti atsitiktinių idėjų... Kiekviena idėja yra vertinga“. Atrodo, kad tokioje aplinkoje labiau tikėtinas kūrybiškas atsakas. Mokiniai, gebantys reikšti savo mintis ir lyginti jas su savo bendraklasių mintimis, turi galimybę kitaip pažvelgti į savo suvokimą apie įvairius reiškinius.

Kaip sukuriama ši vertybių sistema, skatinanti kūrybišką gamtos mokslų mokymą ir mokymąsi? Pastebėta, kad kūrybingi mokytojai:

1. Užtikrina, kad ir mokiniai, ir mokytojai vertintų dialogą, kaip svarbiausią mokymosi būdą. Vadinasi, daug dėmesio skiriama tam, kad mokiniai reguliariai aptartų savo darbą su mokytoju ir bendraamžiais. Be to, manoma, kad pokalbis stiprina mąstymą ir mokymąsi, todėl mokiniai gali nustatyti, kas padeda jiems mokytis (Harrison ir Howard, 2009).
2. Aptaria su mokiniais, ką galėtų reikšti kūrybiškumas ir „kūrybiškas atsakas“ ir kaip tai susiję su jų tobulėjimu.

Natali kolegės mokytojos pasitelkė tam tikrus išteklius, kad paskatintų diskusijas su savo klasių mokiniais, būtent apie kūrybiškumo prigimtį. Ir Natali, ir Katerina, diskutuodamos apie kūrybiškumą su savo klasių mokiniais, išsiaiškino, kad dauguma jų sieja kūrybiškumą su dizainu, o vienas mokinys susiejo jį su išradimais. Jos nusprendė suteikti konkretesnį pagrindą diskusijoms. Pasitelkdamos konkretų mokymo(si) įrankį „Kūrybiškumo ratą“ (angl. *creativity wheel*), sukurtą įgyvendinant Kūrybinių partnerysčių projektą Sanderlando mieste, mokytojos aptarė su mokiniais kai kuriuos kūrybiško elgesio teiginius (Redmond, 2005):

Aš žinau ne vieną būdą, kaip galima suvokti dalykus.
Aš ne visada tikiu dalykais vien dėl to, kad jais tiki kiti žmonės.
Aš galiu kurti savo mintyse.
Aš galiu rasti naujų veikimo būdų.
Aš užduodu klausimus apie tai, kas galėtų nutikti.
Aš galiu sugalvoti neįprastų veikimo būdų.
Aš galiu išbandyti naujus dalykus.
Aš esu pasirengęs išbandyti naujus dalykus, net jei man nepavyktų.
Aš pasitikiu tuo, ką jaučiu.
Man patinka sužinoti apie naujus dalykus ir naujus veikimo būdus.
Aš išbandau daug įvairių veikimo ir problemų sprendimo būdų.
Aš galiu palyginti vieną dalyką su kitu ir rasti ryšių tarp skirtingų dalykų.

Mokiniai, pasirinkę vieną teiginį, apibūdinantį jų mąstymą ar jų idėjas, pradėjo diskutuoti apie savo kūrybinius potyrius gamtos mokslų srityje. Katerina pastebėjo: „Mokiniai suprato, kad jie turi ryžto įgyvendinti pasirinką teiginį (vienas iš mokinių pasakė: „O, pasirodo, mano padrikos absurdiškos idėjos yra kūrybiškos.“) ir tada jie pradėjo iš tikrųjų mąstyti. Klasėje įvyko didelis pasikeitimas... Vienas mokinys mano klasėje beveik nekalbėjo, o dabar trykšta idėjomis. Jam sunku apibrėžti savo idėjas… Bet vos tik išsitraukiu vaizdo kamerą…“ Šia idėja mokytojos paskatino mažiau pasitikinčius mokinius suvokti, kad jų idėjos yra vertingos. Po trimestrų analizuojant rodiklių ataskaitas, skirtas mokinių pasiekimų pažangai įvertinti, pastebėtas ryškus skirtumas, nes mokiniai suvokia savo, kaip kūrybingų mokinių, vaidmenį klasėje.

Aptarėme aktualaus konteksto, tinkamos veiklos ir mokinių gebėjimo dirbti kūrybiškai klausimus. Tačiau gamtos mokslų mokymas negali būti grindžiamas vien tik mokinių interesais. Mokytojos Natali ir Katerina, mokydamos mokinius gamtos mokslų, laikosi aiškios krypties; mokytojai supras, kad tai nėra vien tik „mokymasis darant atradimus“. Reikia suvokti, jog „siekiama, kad mokiniai atrastų ne kuo daugiau mokslinio tyrimo metodų, bet sužinotų apie būdus, kaip kaupiamos abstrakčios gamtos mokslų žinios“ (Hodson ir Hodson, 1998: 119). Mokytojai turi supažindinti mokinius su įvairiomis mokslinio tyrinėjimo formomis, vadovauti jų tyrimams ir mesti iššūkį jų supratimui (Goldsworthy, Watson ir Wood-Robinson, 2000). Jie turi derinti dialogu pagrįstą tyrimą, autoritetingą teminį pasakojamąjį ir tiesioginį mokymą su įvairiomis kitomis priemonėmis, kurios prieinamos pedagoginėje praktikoje, siekdami kuo labiau pagerinti mokinių suvokimą. Taigi mokytojai turi prisiimti atsakomybę už „jaunų žmonių kūrybinius gebėjimus ir sudaryti sąlygas šiems gebėjimams realizuoti“

(NAACE, 1999: 11). Mokant, pavyzdžiui, apie mokslinių tyrinėjimų metodus, turėtų būti vartojami kruopščiai parinkti klausimai, kurie padėtų mokiniams suprasti, kuo jie gali remtis: „Kaip, jūsų manymu, galėtume tai ištirti? Ką galėtume padaryti, kad tai išsiaiškintume? Ar manote, kad taip galėsime išsiaiškinti tai, kas mums rūpi? Ko galėtume imtis toliau?“ ir t. t.

Akivaizdu, kad speciali aplinka, būtina kūrybiškam tiek mokytojo, tiek kiekvieno mokinio darbui, yra artimai susijusi su konstruktyvistiniu ir socialiniu bei kultūriniu požiūriu į mokymą ir mokymąsi; būtent tokį požiūrį ir aptarsime.

Ar kūrybingi mokytojai yra naudingi?

Pagal konstruktyvistinį požiūrį idėjų kūrimas apima asmeninį iš anksto esamų schemų taikymą, kitaip tariant, mokiniams supratimas negali būti suteiktas, jie turi jį išsiugdyti. Vadinasi, esamas supratimas turi būti pakeistas arba atmestas, siekiant „geresnio“. Mokymo metodas, grindžiamas konstruktyvistiniu (dalykišku) mokymu, galėtų būti apibendrintas taip:

> *orientacija – mokinių susidomėjimo ir smalsumo sužadinimas;*
>
> *informacijos gavimas ar sisteminimas – padėti mokiniams rasti ir išsigryninti tai, ką jie mano;*
>
> *įsikišimas ar pertvarkymas – skatinimas patikrinti savo idėjas: išplėsti, plėtoti ar jas pakeisti;*
>
> *apžvalga – padėti mokiniams atpažinti išsiaiškintų dalykų išskirtinumą;*
>
> *taikymas – padėti mokiniams susieti tai, ką jie išmoko, su kasdieniu jų gyvenimu*
>
> (Citata iš Ollerenshaw ir Ritchie, 1997).

Ši santrauka svarbi mokytojams. Ryšys tarp šio metodo ir jau minėto kūrybiško mokymo yra labai tvirtas. Konstruktyvistinis požiūris, regis, turi stulbinantį bendrumą su tuo, ką Ijanas Milnė (Ian Milne) vadina kūrybiško tyrimo modeliu (citata iš Davies, 5 skyrius, 2011). 4.1. lentelėje pateikiamas kūrybiško tyrimo ir konstruktyvistinio mokymo modelių palyginimas.

4.1. lentelė. **Kūrybiško ir konstruktyvistinio modelių palyginimas**

Kūrybiškas tyrimo modelis	Konstruktyvistinis mokymo modelis
Tyrimas, pvz.: problemos, žmogaus darbo produkto, reiškinio. Stebėjimas, pvz.: veiksmo, pokyčių, dalių ar struktūrų.	Susipažinimas
Įrodymų rinkimas, pvz.: pokyčių priežasties ar poveikio, tendencijų ir modelių. Įrodymais pagrįstų paaiškinimų kūrimas.	Informacijos rinkimas
Tyrinėjimas, pvz.: tikrinimas, lyginimas, atpažinimas.	Įsikišimas ar pertvarkymas
Vertinimas – tam tikro proceso susiejimas su idėjomis ar negalutinėmis išvadomis. Tolesnis tyrinėjimas – prireikus.	Apžvalga
Sąsajų su kitais kontekstais ar panašiais reiškiniais paieška.	Taikymas

Abiejų šių sistemų taikymas, suvokiant ir planuojant klasės veiklą, reiškia, kad kūrybingas mokytojas per gamtos mokslų pamokas siekia, jog mokiniai aktyviai įsitrauktų į veiklą. Kaip minėta, kūrybiškam mokymui būdinga tai, kad mokytojas prisiima riziką, nes mokiniams siūlomos įvairios galimybės rinktis ir „spręsti, mokytojams padedant, dėl įvairių būdų, kuriuos galima pasitelkti ieškant atsakymų į mokslinius klausimus" (Davies, 2011: 88). Taigi, ir mokiniai prisiima riziką: rizika apima jų suvokimo raišką: klausimų uždavimą, dalijimąsi mintimis apie tai, kaip jie galėtų dirbti, kad išplėstų savo žinias, ir retkarčiais nenumatyto kurso pasirinkimą (Roden, 2005). Kai vengiama prisiimti riziką dėl nesėkmės baimės, pacituokime Tomo Edisono žodžius: „Aš nepatyriau nesėkmės. Aš tik išbandžiau dešimt tūkstančių būdų, kurie buvo neveiksmingi."

Taigi, „konstruktyvistinis mokymosi metodas labai artimas kūrybiškumo sąvokai – pasitelkiant vaizduotę kuriamos naujoviškos, naudingos idėjos ir siekiama rezultatų įvairioje individualioje ir bendradarbiavimu grįstoje veikloje" (Craft, 2008: 243). Gamtos mokslų pamokoje mokytojai ir mokiniai įsitraukia į prasmių kūrimo procesą, kai labai svarbus lankstumas ir atsakas. Nors šis argumentas atspindi pažintinį požiūrį į mokymąsi, tačiau, kaip minėta, pirmiausia omenyje turint mokinius, kurie dalijasi idėjomis, kūrybiškas mokymasis gali būtu suprantamas ir plačiau, negu kartais reikalauja „grynai" konstruktyvistinis požiūris.

Socialinis ir kultūrinis požiūris į gyvenimą naudingas pabrėžiant kultūrinio konteksto, socialinės sąveikos ir priemonių, pvz., kalbos, vartojimo svarbą mokinių

mokymuisi (Hodson ir Hodson, 1998; Säljö, 1999). Remiantis šiuo modeliu, mokymosi pagrindas – bendra, tikslinga mokinių veikla ypatingomis socialinėmis ir kultūrinėmis aplinkybėmis, jiems bendraujant su labiau patyrusiais bendraamžiais ar suaugusiaisiais. Taigi, mokiniai dalyvauja veikloje, kuri aptariama per jos vyksmą. Bendradarbiavimas – pagrindinė kūrybiškos mokslinės veiklos klasėje dalis. Jis susijęs su kūrybiškos ir dialogu pagrįstos klasės kūrimu. Mokiniai, kaip ir kiti žmonės, yra socialinės būtybės, turinčios protą, kuris padeda sužinoti daugiau kartu su kitais žmonėmis negu atskirai. Tokio bendradarbiavimu pagrįsto kūrybiškumo naudojimas priklauso nuo tiriamojo pokalbio tarp mokinių ir tarp mokytojų bei mokinių.

„Bendradarbiavimu pagrįstas kūrybiškumas“ (Craft, 2008: 242) reiškia, kad mokiniai žino, jog jie gali panaudoti vieni kitų idėjas kaip klasės išteklius, dalydamiesi atsakomybe už savo mokymąsi atlikdami mokslinę veiklą. Gamtos moksluose yra daug apie ką diskutuoti, nes „kalbėti apie mokslą“ reiškia stebėti, apibūdinti, lyginti, klasifikuoti, analizuoti, aptarti, kelti hipotezes, plėtoti teorijas, užduoti klausimus, abejoti, ginčytis, atlikti eksperimentus, taikyti procedūras, kritiškai vertinti, įvertinti, spręsti, daryti išvadas, apibendrinti ir teikti duomenis“ (Lemke, 1990: ix). Kas nenorėtų pasidalyti atsakomybe už visus šiuos dalykus, aptardamas juos su kitais?

Mokytojos Natali mokiniai nedvejodami pateikia idėjas, siekdami mokslinio suvokimo. Didelė jų tiriamojo darbo dalis atliekama bendradarbiaujant. Natali taiko kelis skirtingus bendradarbiavimu pagrįsto veiklos organizavimo būdus, kurie atitinka jos mokymo tikslus. Kartais ji suburia mišrių gebėjimų grupes, kaip per mokslo apie gamtos jėgas vakarėlį; kartais apibrėžia grupinius vaidmenis, pavyzdžiui, išteklių vadovo, kūrėjo, nuomonės reiškėjo. Jos klasėje mokiniai patys renkasi savo vaidmenis; kartais ji dėmesį sutelkia į „partnerystę, o ne į darbą grupėje“. Tačiau bendradarbiavimu pagrįstos veiklos esmė, Katerinos manymu, yra „pokalbis, diskusija, kurie yra nepaprastai svarbūs mokymuisi. Tai įsiklausymas į vienas kito mintis.“

Natali ir Katerina mano, kad bendradarbiavimu ir pokalbiu paremtas aktyvus mokymasis reiškia, jog įvairi veikla jų klasėse sukuria saugumo jausmą, tad mokiniai gali laisvai reikšti ir aptarti savo idėjas. Kiekvieno mokinio dalyvavimas veikloje gali būti apibrėžtas teisėmis ir pareigomis, nustatančiomis, ką, kam ir kada galima sakyti (Cazden, 1986: 437), ir, be abejonės, jis gali kisti atsižvelgiant į vertybes ir pedagoginį suvokimą, kuriais mokytojas vadovaujasi klasėje. Mokytoja Natali tvirtai tiki veiklos bendradarbiaujant nauda, kai mokytojas yra vadovas ir organizatorius, palaikantis mokinių gebėjimą įsisavinti specifinius mokslinius mąstymo įrankius. Vadinasi, jis užtikrina, kad mokiniai girdėtų mokslines sąvokas reikšmingame kontekste; kad jie galėtų dirbti tirdami, perduodami padarytas išvadas ir vertindami savo darbo

metodus, kad jie susipažintų su vertybėmis, požiūriais ir moksliniais darbo metodais. Todėl ji sukuria mokiniams „dialogo erdvę“ (Wegerif, 2008, 2010), kurioje galima pagrįstai užduoti klausimus ir kurioje laukiama pagrindimo, taip pat galima tyrinėti ir reikšti savo idėjas ir tam tikru mastu kontroliuoti jų įgyvendinimo kryptį ir tikslą. Šioje erdvėje mokiniai laisvai įsitraukia į „galimybių apmąstymą“ (Craft, 2000) ir „kūrybines spėliones“, kurios, regis, labai svarbios kūrybiškame gamtos mokslų mokymosi procese. Iš tikrųjų kūrybiškas požiūris į mokslą būtų neįmanomas, jeigu nebūtų pritaikyti šie bendravimo principai ir bruožai.

Yra įrodymų, kad kuo daugiau mokinių gali kalbėti apie mokslą, tuo labiau ugdomas jų pasitikėjimo jausmas ir mokslinės veiklos gebėjimai. Tai svarbu jų pasiekimams. Be to, įrodyta, kad mokiniai, teigiamai vertinantys mokslą, pasiekia geresnių rezultatų negu mokiniai, jo nevertinantys (Braund, Hall ir Holloway, 2007; Martin, Mullis ir Foy, 2007). Daugeliu atvejų kūrybiškumas pasireiškia „vykstant dialogui, kai mokiniai pateikia įvairias savo įžvalgas, kurios padeda plėtoti naują reikšmingą požiūrį“; iš tikrųjų kūrybiškumas gali būti vertinamas kaip „vienas iš dialogu paremtų santykių rezultatų“ (Wegerif, 2010: 54). Kaip minėta, pagrindinis pradinės mokyklos gamtos mokslų mokytojo tikslas – paskatinti mokinius pasinerti į kūrybiškų minčių srautą, visapusiškai įsitraukti į veiklą ar problemą, įgyvendinant idėją; ir dažniausiai į tokį „srautą“ pasineriama vykstant dialogui su kitais mokiniais.

Kūrybiškumas susijęs ne tik su individu; svarbu tai, kaip bendraujame vieni su kitais (Sawyer, 2007; Wegerif, 2010). Tai įvyksta „dialogo erdvėje“, kai skleidžiamos geros idėjos, sprendžiamos problemos ir ieškoma sutarimo. Ir, be abejonės, visa tai gali būti susieta su praktine veikla, kuri turi esminę reikšmę gamtos mokslams pradinėje mokykloje. Iš tikrųjų turbūt vienas didžiausių šios srities mąstytojų teigė, kad „svarbiausia akimirka intelektinio ugdymo procese... yra ta, kurioje susijungia kalba ir praktinė veikla, dvi anksčiau buvusios visiškai nepriklausomos ugdymo linijos“ (L. S. Vygotsky, 1978: 24).

Taigi, jeigu pokalbis toks svarbus, plėtojant kūrybišką mokymą per pradinės mokyklos gamtos mokslų pamokas, kaip galėtume paskatinti mokinius kalbėtis klasėje taip, kad jie gebėtų pateikti pagrįstų argumentų, būtinų kūrybiškam atsakui?

Pokalbis kūrybiškoje gamtos mokslų klasėje

Pirma, ką mokytojas galėtų padaryti, siekdamas sukurti kūrybišką klasės aplinką, – tai padėti suprasti mokiniams pokalbio reikšmę mokantis. Mokiniai turi

žinoti, kad yra įvairių pokalbio būdų, kaip ir įvairių kūrinių žanrų arba grožinės literatūros rūšių. Jiems būtina aiškiai suvokti, kad pokalbis mokantis – tai vienas kito įtraukimas į tam tikras diskusijas, kurios padeda pasiekti daugiau, negu jie pasiektų vieni. Kūrybiškas mokymas apima planavimą, siekiant užtikrinti, kad mokiniai galėtų reikšti savo mintis ir sulauktų konstruktyvaus atsako (Dawes, 2010, 2011). Aptarėme mokytojos Natali taikomą metodą, t. y. klasės vertybių sistemos kūrimo metodą, kuris yra paskata tyrinėti kūrybiškas idėjas; metodo „Kūrybiškumo ratas“ taikymas padeda mokiniams išsiugdyti asmeninio kūrybiško tobulėjimo jausmą. Ar yra bendrųjų metodų, kuriuos taikant galima plėtoti pokalbį klasėje ir taip leisti plėtotis kūrybiškam mokinių atsakui gamtos mokslų srityje ir kitose mokomųjų dalykų ugdymo programų srityse?

Kad mokiniai suprastų pokalbio klasėje svarbą, iš pradžių jie turi paieškoti atsakymų į šį klausimą: *koks* pokalbis padės mums mokytis drauge? Mokytojos Natali ir Katerina taiko „*Metameniu*“ ir „Išvadų kvadratus“, kurių pavyzdys pateikiamas 4.2. lentelėje, kad paskatintų mokinius apmąstyti, ko jie mokosi, kaip mokosi ir kokią kalbą turėtų vartoti, aptardami tai, ko mokosi (Simister, 2007). Mokinių pasiūlymai dėl pokalbio, kuriame dalijamasi idėjomis, galėtų būti prilyginti tam, ką mokytojai vadina *tiriamuoju pokalbiu* (Mercer ir Littleton, 2007). Tai pokalbis, kai grupės nariai atvirai dalijasi savo idėjomis ir žiniomis, užduoda vieni kitiems klausimus ir aptaria tai, apie ką kalbėjo, teikia motyvus ir apskritai mėgina rasti tam tikrą sprendimą (bet nebūtinai jį suranda!).

4.2. lentelė. „Metameniu“ ir „Išvadų kvadrato“ pavyzdžiai

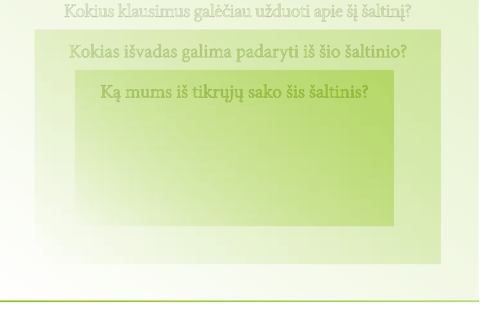
Metameniu

Teiginiai yra neriboto pritaikomumo, kai dėmesys sutelkiamas į „originalius“ mokinių atradimus ir kūrybiškas idėjas:

Apie ką tu dabar mąstai?
Ar kuri nors pamoka tau buvo svarbi?
Kokių sąsajų radai?
Ar tau patinka pamoka?
Kas tave sudomino per šią pamoką?
Ką galėtum padaryti, kad toliau tobulintum savo mąstymą?
Kokią pažangą padarei?
Ką norėtumei daugiau sužinoti apie tai?

Išvadų kvadratas

Klausimai surašomi į koncentrinius kvadratus ir mokiniai bando į juos atsakyti, pradėdami nuo klausimo, esančio mažiausiame kvadrate:



Kuriant kūrybišką aplinką klasės socialinėje aplinkoje, mokiniams reikia tiksliai suvokti tiriamojo pokalbio bruožus. Pokalbio priemonės, reikalingos siekiant išsiaiškinti, ką kiti mano ir kodėl taip mano, nėra sudėtingos, pavyzdžiui: „Kaip tu manai?“ „Kodėl taip manai?“ Šie klausimai padeda išsiaiškinti žinias, supratimą ir argumentus. Tačiau pateikdami tokius tiriamuosius klausimus ir į juos atsakydami visi mokiniai turi pripažinti savo tarpusavio priklausomybę grupei. Reikalingas pasitikėjimas, kad galėtumei paklausti asmens, ką jis mano; mokiniams gali atrodyti, kad jų klausimai bus ignoruojami ar atmesti ir bus palaikyti nereikšmingais. Pateikdamas tokius klausimus, mokinys turi žinoti, kad jo bendraklasiai yra pasiryžę dalytis savo mintimis, siekdami bendro tikslo kurti naują sampratą.

Mintys gali išduoti mokinio patirties ribas, gebėjimą apibendrinti dalykus, kuriuos jis manė žinąs, ar kasdienes klaidingas pažiūras. Atsakymai į klausimus: „Ką tu manai? Kodėl?“, perteikia žinias kitiems žmonėms apie nagrinėjamą mokslinę temą ir apie mus pačius. Tai gana keblu; jeigu visi žinome tuos pačius dalykus, kaip gali kuris nors iš mūsų būti išskirtinis? Kita vertus, bendras mąstymas gali būti naudingas, nes parodo mokiniams, kokie panašūs ar skirtingi gali būti jų požiūriai. Be to, bendras mąstymas gali būti stipri ir galinga priemonė, nes individualios idėjos susijungia į naujas ir sukuria naujus mąstymo būdus.

Pokalbis svarbus, nes jis skatina mąstyti; kalbėti reiškia garsiai mąstyti. Mąstyti garsiai kartu su grupe, aptariant mokslinius klausimus, gali padėti ieškant vadinamojo „kūrybiško pagrindimo“. Pokalbis ir mąstymas moksle yra labai vertingi, nes galima leistis į bendras suvokimo paieškas. Net su ta pačia grupe aptariant tuos pačius motyvus, išteklius ir patirtį kiekvienas mokinys pateiks savo idėjų. Mokiniai turi suvokti, koks yra pasaulis moksliniu požiūriu: reiškinių aptarimas, tyrimai, hipotezės ir klausimai padeda užtikrinti, kad jie plėtotų tvirtas idėjas ir būdus, kaip moksliškai paaiškinti dalykus, kurie gali būti pritaikyti praktiškai. Natali paprašė, kad mokiniai suskirstytų medžiagas į dvi grupes: kietos ir skystos. Mokiniams duodamas oro pripildytas maišelis ir jie pradeda diskutuoti.

Haris: *Tai oras? Oras turėtų būti priskirtas skysčiams.*
Kiranjotas: *Kodėl, jis juk neskystas?*
Oliveris: *Ne, jis kietas.*
Kiranjotas: *Jis kietas.*
Haris: *Ne, tai oras. Tu gali jį suspausti, argi ne? (Suspaudžia maišelį, kad parodytų, jog oras juda maišelyje kaip skystis.)*
Kiranjotas: *Taip... bet juk negalima jo gerti ar ne?*

Oliveris: *Na, kai geriu, aš nuryju oro.*
Kiranjotas: *Tačiau ore negalima plaukti...*
Haris: *Ne... bet tai kažkas panašaus.*
Oliveris: *Galima plaukti alkoholyje, bet tu negali plaukti ore... Bet juk galima, ore tikrai galima plaukti, nes baseine yra daugybė oro.*
Haris: *Bet oras kaip vanduo, tikrai, ir (sako pašnibždomis) atrodo, kad galėtum jame plaukti. Tai ne plyta, ji kieta, bet oras ne; plytą gali numesti ant grindų (sako tyliai), o oro ne. Gali orą pagauti, bet negali jo išlaikyti, jis išteka.*
Kiranjotas: *Iš kur žinai, kad išteka?*
Oliveris: *Na, manau, kad oras yra nei kietas, nei skystas.*

Mokiniai priskyrė orą (maišelyje) tarpinei grupei, tarp kietų ir skystų medžiagų. Per šį pokalbį mokiniai garsiai išreiškia savo nedrąsias idėjas, ieško priežasčių ir jas nurodo, dalijasi informacija, mezga pokalbį ir pagaliau randa tinkamą bendrą sprendimą. Po šio pokalbio mokytoja galėjo planuoti tolesnį mokymą, o mokiniai – apibendrinti, kaip diskusija padėjo jiems plėtoti ir palyginti kasdienes idėjas.

Tokie kūrybiški pokalbiai vyksta užsiimant veikla ar tyrimais, kuriems mokytojas sukuria reikšmingą kontekstą. Toliau pateiktas pokalbis įvyko po pamokos, kurioje buvo aptartos televizijos naujienos apie naftos išsiliejimą Meksikos įlankoje 2010 m. Mokiniai žiūrėjo naujienų reportažą, o paskui tyrinėjo, kas atsitinka, kai nafta supilama į vandenį, formulavo klausimus, ką gali padaryti mokslininkai, kai išsilieja nafta. Jie buvo aprūpinti įvairia įranga ir priemonėmis (laboratoriniais chalatais ir apsauginiais akiniais) bei tapo mokslininkais, kurie turėjo išvalyti naftą ir ištirti, kuri medžiaga labiausiai tinka naftai nuo vandens paviršiaus pašalinti.

Atlikdami tyrimą, mokiniai pastebėjo, kad nafta susijungė į didelę dėmę.

Emilija: *Oho, nafta kyla į paviršių burbuliukais. Ji susijungia.*
Džekė: *Dabar visa nafta susijungia.*
Džeinė: *Jei gerai įsižiūrėsite, ji sudaro 2 mm storio plėvelę vandens paviršiuje.*
Matas: *Visi naftos lašai susijungia į vieną didelę dėmę.*
Emilija: *Kodėl nafta susijungia, o nelieka atskirai?*

Mokiniai, atlikdami šį tyrimą, įdomiai kalbėjosi. Jie bandė numatyti, kas atsitiks toms medžiagoms, kurias jie panardins į naftos ir vandens mišinį:

Matas: *Manau, kad naftai surinkti tiktų vata, nes ji tikrai gerai sugeria skystį.*
Emilija: *Taip, bet ji sugers ir daug vandens, o mums vandens nereikia.*
Matas: *Bet, jeigu mes ją atsargiai padėsime vandens paviršiuje, ji plūduriuos ir sugers tik naftą.*
Emilija: *Ji sugers naftą, bet taps sunki ir pradės grimzti, sugerdama daug vandens.*

Mokiniai patikrino savo idėjas ir suprato, kad vata buvo netinkama medžiaga naftai surinkti. Tyrimo pabaigoje kilo diskusija apie mokslo taikymo sritis. Sužinoję, kad poliesteris sugeria daugiausia naftos ir mažiausiai vandens, mokiniai aptarė būdus, kuriais šios naujos žinios galėjo būti faktiškai pritaikytos realiame pasaulyje.

Emilija: *Galima numesti didelius polistireno lapus į jūrą, o paskui juos pakelti.*
Džekė: *O kaip pakelsi didelius lapus?*
Džeinė: *Ak, žinau, ką daryti... Galime panaudoti mažus spiralės formos polistireno gabaliukus.*
Mokytoja Katerina: *Kaip pakuotėse?*
Džeinė: *Taip, galėtume jas išmėtyti vandenyje. Paskui surinktume dideliu tinklu ir ištrauktume.*

Čia reikėtų dar kartą pabrėžti, kad kūrybiški atsakymai į klausimus, kuriais prašoma pateikti mokslinius argumentus, neapsiriboja vien tik „mokslo idėjomis“; tai svarbu ir ugdant suvokimą apie procedūrinius klausimus, susijusius su moksliniais tyrinėjimais. Abiem atvejais moksliniai tyrinėjimai rodo, kad mokiniai kalba ne vien tik tam, kad bendrautų; jie gali pasitelkti pokalbį tam, kad mąstytų kartu. Toks mąstymas – tai mąstymas garsiai kartu su bendraamžiais; jis leidžia mokiniams įgyti gebėjimą kurti savo pačių supratimą (Mercer, 2000; Mercer ir Dawes, 2011). Tokios diskusijos padeda mokiniams suprasti, kad jų žinios ir supratimas yra svarbūs ištekliai jų bendraklasiams; jie gali padėti kitiems mokiniams kurti idėjas, kurios yra labai reikšmingos ir teikia pasitenkinimą. Be to, toks pokalbis padeda mokiniams „kalbėti apie mokslą“, t. y. kelti hipotezes, spėlioti ir vertinti įrodymus. Bendrų tyrimų kūrimas, pvz., Natali vakarėlis apie gamtos jėgas ir aptarti pavyzdžiai, priklauso nuo individualaus indėlio, kuris kalbantis pavirsta visos grupės rezultatu. Mokiniai gali lengvai pasiekti bendrą sutarimą dėl mokslinių sprendimų diskutuodami, jeigu jie žino, kaip diskutuoti ir kodėl turi dalyvauti diskusijoje.

Išvados

„Kad mokiniai būtų partneriai, plėtojantys savo pačių kūrybiškumą, reikia ugdyti jų suvokimą apie kūrybiškumą ir įvertinti vaidmenį, kurį jie gali atlikti, kurdami ir realizuodami savo pačių kūrybinį potencialą.“

(Feasey, 2005: 9)

Mokytojo vaidmuo labai svarbus, plėtojant klasės kūrybiškumą. Kalbėjimas su mokiniais apie mokslines idėjas, kūrybiškumą ir patį pokalbį padeda didinti jų sąmoningumą apie veiklos klasėje esmę ir tikslą. Labai svarbu, kad mokiniai suprastų savo pačių ir bendraklasių įsitraukimo reikšmę. Jie turi suvokti, kad gebėjimas mąstyti kūrybiškai, siūlyti idėjas ir klausimus yra svarbus kitiems bendraklasiams. Pagrindinė gamtos mokslų mokytojo užduotis – sudaryti tinkamas sąlygas tirti. Be to, mokytojas privalo padėti kalbėtis. Tačiau apskritai šiuo atveju svarbiausias pradinės mokyklos gamtos mokslų mokytojo entuziazmas vadovauti aktyviam mokinių įsitraukimui į kūrybišką mąstymą ir padėti jiems suvokti, ką reiškia būti kūrybingiems žmonėms, kai kalbama apie gamtos mokslus.

Baigiamosios mintys

Apibendrinant galima teigti, kad nėra sunku nustatyti kūrybiškų gamtos mokslų pamokų aspektus, padedančius išnaudoti kūrybines galimybes. Šie aspektai atitinka ugdymo veiklai keliamus reikalavimus, kuriuos Anglijos nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra („Ofsted“) nurodė kaip „labai sėkmingai skatinančius kūrybišką mokymąsi“. Tai „tinkami mokomųjų dalykų ugdymo mokymo programų ryšiai, kurie leidžia atlikti nepriklausomą tyrimą; įtraukimas, užtikrinantis, kad tyrimas būtų prieinamas ir tinkamas visiems mokiniams; susitelkimas į patirtimi grįstą mokymąsi, plėtojant žinias, supratimą ir įgūdžius, išbandant praktiškai ir vertinant; tinkamai integruotas technologijų panaudojimas“ (Ofsted, 2010: 10). Visa tai susiję su „kūrybiškumo aspektais“, kuriuos, mūsų manymu, mokytojas turi įtraukti, planuodamas gamtos mokslų pamokas, kad mokiniai būtų nuoširdžiai įsitraukę į mokymąsi. Taigi svarbu:

- užtikrinti, kad pamoka būtų įtraukianti ir skatinanti;
- sukurti motyvuojančią ir reikšmingą aplinką dirbti;
- suteikti mokiniams galimybę rinktis ir priimti sprendimus;

- užtikrinti, kad, kai įmanoma, gamtos mokslų suvokimas būtų plėtojamas užsiimant įdomia ir tinkama tyrimų veikla;
- kurti, atsižvelgiant į išvardytus punktus, tokias situacijas, kad mokiniai galėtų klausti „O jeigu...?“;
- suteikti galimybę atlikti bendrą klasės tyrimą ir kartu diskutuoti;
- mokyti mokinius taikyti tiriamąjį pokalbį grupėse.

Padėka

Labai dėkojame Piterboro Sautfildso pradinės mokyklos mokytojoms Katerinai Rico ir Natali Beilei. Jų darbas suteikė daug įkvėpimo rašant šį skyrių, o jų įžvalgios pastabos buvo labai vertingos.

Daugiau informacijos apie projektą „Galvokime kartu“, kurį įgyvendinant analizuojami būdai, kaip paskatinti mokinius įsitraukti į tiriamąjį pokalbį, pateikiama šioje interneto svetainėje: http://thinkingtogether.educ.cam.ac.uk/.

Literatūra

Braund, M., Hall, A. and Holloway, K. (2007). *Talking science in the primary school. Proceedings of CONASTA and ICASE.* Presented at the World Conference on Science and TechnologyEducation, Perth: Science Teachers Association of Western Australia, pp. 78–84.

Cazden, C. (1986). Classroom Discourse, in M. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd edn). New York: Macmillan, pp. 432–63.

Craft, A. (2000). *Creativity Across the Primary Curriculum: framing and developing practice.* London: Routledge.

Craft, A. (2005). *Creativity in Schools: Tensions and Dilemmas.* London: Routledge.

Craft, A. (2008). Studying collaborative creativity: implications for education. *Thinking Skills and Creativity,* 3 (3): 241–5.

Csikszentmihályi, M. (1996). Creativity: *Flow and the psychology of discovery and invention.* New York: Harper Collins.

Davies, D. (2011). *Teaching Science Creatively.* Abingdon: Routledge.

Dawes, L. (2010). *Creating a Speaking and Listening Classroom: Integrating Talk for Learning at Key Stage 2.* London: Routledge.

Dawes, L. (2011). *Talking Points: Discussion Activities in the Primary Classroom.* London: Routledge.

Feasey, R. (2005). *Creative Science: Achieving the WOW Factor with 5–11 Year Olds.* London: David Fulton.

Goldsworthy, A., Watson, R. and Wood-Robinson, V. (2000). *Developing Understanding (AKSIS Project).* Hatfield: Association for Science Education.

Haigh, M. (2007). Can investigative practical work in high school biology foster creativity? *Research in Science Education,* 37 (2): 123–40.

Harrison, C. and Howard, S. (2009). *Inside the primary black box: assessment for learning in primary and early years classrooms.* London: GL Assessment.

Hodson, D. and Hodson, J. (1998). From constructivism to social constructivism: a Vygotskian perspective on teaching and learning science. *School Science Review,* 72 (2): 33–41.

Jeffrey, B. (2006). Creative teaching and learning: towards a common discourse and practice. *Cambridge Journal of Education,* 36 (3): 399–414.

Kind, P. M. and Kind, V. (2007). Creativity in Science Education: Perspectives and Challenges for Developing School Science. *Studies in Science Education,* 43 (1): 1–37.

Lemke, J. L. (1990). *Talking science: Language, learning and values.* Norwood: Ablex Publishing Company.

Martin, M. O., Mullis, I. V. and Foy, P. (2007). *TIMSS 2007 International Science Report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades.* Boston, MA: TIMSS and PERLS Study Centre.

Mercer, N. (2000). *Words and Minds: How We Use Language to Think Together.* London: Routledge.

Mercer, N. and Dawes, L. (2011). Thinking Together. Retrieved from http://thinkingtogether.educ.cam.ac.uk/.

Mercer, N. and Littleton, K. (2007). *Dialogue and the Development of Children's Thinking: A Sociocultural Approach* (1st edn). London: Routledge.

NAACE. (1999). *All our futures: creativity, culture and education.* London: DfEE.

Naylor, S., Keogh, B. and Downing, B. (2006). Argumentation and Primary Science. *Research in Science Education,* 37 (1): 17–39.

Ofsted. (2010). *Learning: creative approaches that raise standards.* Manchester: HMSO/Office for Standards in Education.

Ollerenshaw, C. and Ritchie, R. (1997). *Primary Science: Making It Work* (2nd edn.). London: David Fulton Publishers.

Redmond, C. (2005). The Creativity Wheel: assessing creative development – teacher resource. Creative Partnerships: Arts Council.

Roden, J. (2005). *Primary Science: reflective reader.* Exeter: Learning Matters.

Säljö, R. (1999). Learning as the use of tools: A sociocultural perspective on the human–technology link, in K. Littleton and P. Light (eds), *Learning with computers: analyzing productive interaction.* London: Routledge.

Sawyer, K. (2007). *Group Genius: The creative power of collaboration.* New York: Basic Books.

Simister, C. J. (2007). *How to Teach Thinking and Learning Skills: A Practical Programme for the Whole School.* London: Sage Publications Ltd.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wegerif, R. (2008). Dialogic or dialectic? The significance of ontological assumptions in research on educational dialogue. *British Educational Research Journal,* 34 (3): 347–61.

Wegerif, R. (2010). *Mind Expanding: Teaching and Thinking for Creativity in Primary Education.* Maidenhead: Open University Press.

Woods, P. (2002). Teaching and learning in the new millennium, in C. Day and C. Sugrue (eds), *Developing teaching and teachers: international research perspectives.* London: Falmer, pp. 73–91.

Dizainas ir technologijos

David Spendlove ir Alan Cross

Įvadas

Tikimės, kad šią knygą skaitantys mokytojai mokys mokinius, kurie sulauks kito amžiaus. Jie gyvens XXII amžiaus pradžioje. Bandant numatyti, kas bus ateityje, dažnai neišvengiama klaidų, tačiau jau dabar žinome, kad būsima karta susidurs su didžiuliais iššūkiais, kaip antai: gyventojų skaičiaus augimas, darnaus vystymosi užtikrinimas, naujų technologijų atsiradimas, svarbūs etiniai klausimai, susiję su medicinos laimėjimais, naujai atsiradusių pramogų ir laisvalaikio formų pritaikymas. Kai užaugs, mūsų vaikai gyvens ir dirbs kitokiomis sąlygomis, jie susidurs su begale problemų, apie kurias dabar negalvojame. Dėl minėtų pokyčių jie turės būti labai kūrybingi, kad galėtų susikurti ir išlaikyti tokią gyvenimo kokybę, apie kurią svajojame.

Šie iššūkiai parodo aiškų kelią, kuriuo turėtų eiti pradinių klasių dizaino ir technologijų mokytojai, kad šis mokomasis dalykas taptų tarpdalykinis, plačiai pritaikomas ir kūrybiškas. Toks požiūris būtinas, kad dizaino ir technologijų pamokose mokiniai išsiugdytų gebėjimus, kurių jiems prireiks naujiems iššūkiams įveikti. Šiame skyriuje aprašoma, kaip dizaino ir technologijų dalykas skatina mokinių kūrybiškumą ir kokių tikslų turėtų siekti pradinių klasių mokytojai ir mokiniai. Remdamiesi konkretaus atvejo analize, aptarsime, kaip pradinių klasių mokinius įtraukti į kūrybinius procesus ir kaip mokytojai galėtų skatinti ir ugdyti kūrybinę veiklą ir joje dalyvauti.

Dizaino ir technologijų pamokoms trūksta kūrybiškumo

Akivaizdu, kad mokiniai nori būti kūrybingi. To nori ir mokytojai, ir darbdaviai. Tačiau tiek pradinėje, tiek vidurinėje mokykloje per dizaino ir technologijų pamokas kūrybiškumui skiriamas per mažas dėmesys, kūrybiškumas nepakankamai vertinamas, supaprastinamas, nes daugiausia dėmesio skiriama vizualizacijai. Pakalbėsime apie tai plačiau, nurodysime tris pagrindines priežastis, kodėl dizaino ir technologijų pamokoms trūksta kūrybiškumo. Tikimės, kad šias tris kūrybiškumo kliūtis įvertinsite kaip ugdymo galimybes ir suprasite, kad, nepaisant galimų sunkumų, per dizaino ir technologijų pamokas reikia siekti kūrybiškumo. Pasvarstysime, kaip šias pamokas padaryti kūrybiškesnes.

1 priežastis: žinoti, ko mokyti

Nors dizaino ir technologijų dalykas (vert. past. – Anglijoje) buvo pradėtas dėstyti palyginti seniai (maždaug prieš 22 metus), daugelis mokytojų, tėvų ir mokinių nežino, kokiai sričiai priskirti šį dalyką: mokslui ar menui, kūrybai ar technikai, profesiniam ar akademiniam mokymui. Į visus klausimus galima atsakyti „taip“. Tai šio mokomojo dalyko pliusai ir minusai, jo neįmanoma griežtai apibrėžti, nes jis yra tarpdalykinio pobūdžio. „Jį galima apibūdinti, kaip kūrybinį, sunkiai apibrėžiamą, plačiai pritaikomą, nepriskiriamą jokiai sričiai“ (Kimbell ir Perry, 2001). Kai kas tokį įvairialypį mokomojo dalyko apibūdinimą sieja su meniškumu, novatoriškumu, liberalumu ir kūrybiškumu, kurie taikomi šiuolaikiniame ugdyme. Tačiau vargu, ar tam pritars bet kokios rizikos vengiantys mokymo planų sudarytojai, kuriems labiau rūpi buvimas, o ne tapsmas, tas, kas esi, o ne tas, kuo galėtum būti. Šiandien, kai ypač didelis dėmesys skiriamas mokinių pasiekimų ir mokytojų veiklos vertinimui, labiau apsimoka prisitaikyti, o ne siekti individualumo, todėl laimi lyg ir tie, kurie nerizikuoja.

Dizaino ir technologijų dalykas ypatingas tuo, kad jam prireikia žinių, kurias suteikia visa Bendroji ugdymo programa. Šios žinios panaudojamos, pritaikomos ir išbandomos praktikoje. Dėl šios ypatybės per dizaino ir technologijų pamokas galima puikiai taikyti kūrybiškumą įgyvendinant visų mokomųjų dalykų Bendrąją ugdymo programą, kurio siekia daugelis pradinių mokyklų, nes mokomasis dalykas yra kūrybiškas ir techninis, sisteminis ir nesisteminis, teorinis ir praktinis, profesinis ir akademinis. Kai kuriems pradinių mokyklų mokytojams toks nevienareikšmis apibūdinimas gali sukelti sunkumų, ypač atsižvelgiant į tai, kad jų pačių ankstesnė dizaino ir technologijų patirtis dažnai būna ribota. Padėtį sunkina ir mėginimai išspręsti tebesitęsiančias diskusijas, kam mokytojai turėtų skirti daugiausia dėmesio – mokomojo dalyko turiniui ar procesui – ir kuris iš jų turėtų būti svarbesnis. Kai kurie iš diskutuojančių teigia, kad technologijų dalyko turinys turi būti išdėstytas vadovaujantis požiūriu „gal prireiks“, kai informacija pateikiama anksčiau, nei jos reikia, tikintis, kad ja bus galima pasinaudoti, kai reikės. Tokiu atveju problemų sprendimo gebėjimai priklauso nuo sukauptų srities žinių (McCormick, 1997). Todėl jūsų galimybę imtis spręsti (ar išspręsti) technologinę problemą lemia tai, kokį žinių bagažą esate sukaupę ir koks jūsų suvokimas.

Yra ir kitoks požiūris – daugiau dėmesio skirti ne dizaino ir technologijų pamokos turiniui, o veiklos procesams. Jei dirbdami laikysitės šio požiūrio (proceso valdymo modelio), jums nereiks dėstyti turinio vadovaujantis principu „gal

prireiks“. Vietoj to nustatysite proceso etapus, kada mokiniai turi gauti prieigą prie informacijos, t. y. „tada, kai reikia“ ir „tinkamu metu“. Reikia tikėtis, kad apsispręsti, kurio požiūrio – orientuoto į turinį ar procesą – laikytis, gali būti sudėtinga, nes abu požiūriai turi savo privalumų ir mokytojams reikia sunki užduotis nuspręsti, ko mokyti. Deja, dažniausiai būna taip, kad mokiniams pateikiamas mišrus ribotas turinys (dėl to, kad mokytojas neturi pakankamai specialių techninių žinių) ir ribotas proceso turinys (dėl to, kad mokytojas nepakankamai supranta dizaino ir kūrybinius procesus). Kai tenka šiuos požiūrius taikyti praktikoje, tenka suvokti, kad jie abu yra savaime riboti ir sudėtingi. Pavyzdžiui, užsiimant labai kūrybiška veikla, per didelis dėmesys turiniui prieš pradedant veiklą gali ją gniuždyti. Tokiu atveju geriau pateikti kontekstines ir su procesu susijusias žinias. Tuo tarpu užsiimant grynai technine veikla, pavyzdžiui, elektronikos ar pneumatikos srities, išankstinės turinio žinios reikalingos tam, kad veikla būtų sėkminga. Problemų atsiranda tada, kai visą kūrybinę technologijų veiklą imama laikyti neturinčia turinio, o visą techninę veiklą – nereikalaujančia kūrybiškumo. Štai čia susikerta mokytojo supratimas, jo asmeninis požiūris ir Bendrosios ugdymo programos reikalavimai, nes mokytojas turi nuspręsti, kokia pedagoginė strategija būtų tinkamiausia jo klasei. Juk mokytojas nori panaudoti pačius tinkamiausius dizaino ir technologijų dalyko metodus (Cross, 2000). Džono Diuji (John Dewey) konstruktyvistinis požiūris „mokykis dirbdamas“ dažnai traktuojamas kaip į procesą orientuotas technologijų dėstymo metodas, kuris neturi turinio. Tačiau taip nėra. Mokymasis dirbant neatsiejamas nuo turinio ir proceso, todėl jei dirbant (pvz., ką nors gaminat) nieko neišmokstama arba mokantis neatliekamas joks darbas, toks technologinis ugdymas yra skurdus. Tokių pavyzdžių yra nemažai ir taip neturėtų būti.

Galiausiai sprendimas, ko reikėtų mokyti per dizaino ir technologijų pamokas, dažnai priklauso nuo mokytojo asmeninio pasirinkimo (nes turinys ne visada yra tiksliai apibrėžtas ar nustatytas), tačiau turinys turėtų būti nuoseklus, platus, autentiškas, įdomus, atspindintis problemas ir vertybes, suteikiantis techninių ir procedūrinių žinių.

2 priežastis: žinoti, kaip mokyti

Apsispręsti, kam teikti prioritetą mokant dizaino ir technologijų pradinėje mokykloje sunku. Tačiau šio mokomojo dalyko mokytojams taip pat sunku žinoti, kaip mokyti, kad būtų puoselėjimas kūrybiškumas. Problemų kyla todėl, kad kartais kūrybiškumas yra suvokiamas neteisingai, jį sunku valdyti, išmatuoti ir apibrėžti,

ypač tada, kai pats mokytojas nelaiko savęs labai kūrybinga asmenybe.

Kūrybiškumą puoselėjantis ir skatinantis ugdymas reikalauja drąsos – jis susijęs su rizika, nes rezultatai gali būti ir prasti, ir puikūs. Todėl mokytojas, iš kurio reikalaujama didelės atsakomybės ir kurio geras vardas bei darbo įvertinimas priklauso nuo mokinių pasiekimų, dažnai, nepaisydamas geriausių savo norų, mokiniams perteikia tik paviršutinišką ir skurdžią kūrybinę patirtį. Dėl tokių kūrybinių galimybių suvaržymo ugdymas gali tapti prievartinis ir primestas (Spendlove, 2010) ir daryti klaidingą įspūdį, kad mokiniai yra kūrybingi ir išradingi. Kūrybiškumas per dizaino ir technologijų pamokas vis dažniau ugdomas pagal ribotą pedagoginės praktikos modelį ir mokiniams nesuteikiama pakankamai galimybių kūrybai pasireikšti. Tą patvirtina Klarės Benson ir Džiulės Lunt (Clare Benson, Julie Lunt, 2011) atliktas tyrimas, kuris rodo, kad pradinių klasių mokiniai yra labai motyvuoti ir nori įgyti patirties per dizaino ir technologijų pamokas. Tačiau taikomi ugdymo metodai ne visuomet skatina jų kūrybiškumą. Problema ta, kad daug žadantis dizaino ir technologijų dalykas pasirodo beviltiškai skurdus, nes jis dėstomas vadovaujantis procedūriniais ir techniniais pedagogikos metodais, kai mechaniškai ugdomi nereikalingi įgūdžiai, o veikla remiasi atgyvenusia gamybine ar komercine praktika. Labai keista, kad blogą pavyzdį apie dizaino ir technologijų dalyko suvokimą rodo vidurinės mokyklos. Jos tikisi, kad tokia praktika padės pradinukams greičiau prisitaikyti prie vidurinės mokyklos tvarkos ir jiems bus paprasčiau integruotis, nes jau bus susidūrę su tokia skurdžia ugdymo praktika pradinėje mokykloje.

R. Kimbellas (R. Kimbell, 1996) savo ir kitų autorių knygoje atkreipia dėmesį į paradoksą, kai mokiniai pereina iš antros pradinio ugdymo pakopos į trečią pagrindinio ugdymo pakopą.* Jis aprašo mokinių pažangą (ir atžangą) mokantis dizaino ir technologijų. Autorius pristato geriausią ugdymo praktiką pradinėje mokykloje, kai mokiniui leidžiama pačiam prisiimti atsakomybę už dizaino ir technologijų veiklą, kai suteikiama galimybė teikti pasiūlymus ir priimti sprendimus, kai sukuriama tokia aplinka, kurioje mokytojas yra patarėjas ir padėjėjas. Tokią patirtį autorius palygina su tų pačių mokinių patirtimi per pirmus mokymosi vidurinės mokyklos septintoje klasėje* mėnesius (po šešių savaičių vasaros atostogų), kai mokytojas jau yra instruktorius, o mokiniui nesuteikiama pakankamai atsakomybės už savo darbą ir laisvės kurti. Kalbant apie gerą pradinių mokyklų praktiką įgyvendinant bendrąsias ugdymo programas, vidurinių mokyklų ugdymui dažnai trūksta konteksto ir nuoseklumo, su kūryba ir gamyba susijusiuose procesuose ne visuomet panaudojamos vertingos kitų mokomųjų dalykų žinios. Esant tokiai situacijai pamirštama, kokių tikslų siekia dizaino ir technologijų

*Žr. lentelę „Anglijos švietimo sistema“ knygos gale.

dalykas ir kodėl jis įtrauktas į Bendrąją ugdymo programą.

Toks siauras požiūris yra žalingas, nes bandant pritaikyti netinkamą modelį prarandama daug geros pradinio ugdymo praktikos. Šiame skyriuje nesiekiama išsamiai išnagrinėti tokio požiūrio priežasčių. Jos jau yra išsamiai aprašytos (Barlex, 2003; Kimbell, 2000; Spendlove, 2005). Tačiau aišku viena – mokinių nepavyksta sudominti galimybėmis kurti todėl, kad tiek mokytojai, tiek mokiniai yra kaustomi nežinomybės baimės. Pasinaudoti turimomis patikimomis žiniomis yra gerokai paprasčiau, jas lengviau perteikti, nereikia prisiimti didelės atsakomybės. Todėl mokytojai linkę eiti jau pramintu ir jiems gerai žinomu keliu. Jie žino, kur veda tas kelias ir priima padarinius, kad dėl to mokiniams suteikiama vis mažiau laisvės, nes jie mokomi to, kas nustatyta, ir dėl to tampa mažiau iniciatyvūs ir savarankiški.

3 priežastis: žinoti apie žinojimą

Pagal tradicinę ugdymo sampratą, mokytojas yra visų žinių saugotojas, jis dalijasi vertingomis žiniomis su mokiniais, kad šie įsisavinę gautas žinias perduotų jas kitiems. Toks žinių perteikimo būdas padeda išlaikyti esamą vidurinio ir aukštojo mokslo paslaugų padėtį, tačiau neverčia suabejoti, ar būdai žinioms įgyti yra tinkami. Tokia tradicinė samprata grindžiama įsitikinimu, kad žinios yra nekintamos, sprendimai turi būti nuoseklūs, o mąstymas racionalus, ypač, kai kūrybos vaisiai yra skirti kitiems žmonėms, siekiant pagerinti kitų žmonių gyvenimo kokybę, sukurti geresnę ateitį.

Mes pasisakome už kitonišką požiūrį ir teigiame, kad būtų daug geriau, jei plėtotume kūrybišką požiūrį, mestume iššūkį metakognityviniam mąstymui, pripažindami, kad žinojimas yra labai ribotas. Ugdymo programa, kuri neišsižada nežinojimo, padeda suvokti, kad mūsų smegenys yra veikiamos įvairių subtilių įtaigų ir šios įtaigos nuolat varžo mūsų mąstymą. Pavyzdžiui, kai sakome „negalvok apie vorą“, mes žinome, kad beveik visuomet žmogus ims apie jį galvoti. Užtenka šiuos žodžius pasakyti ir mintys apie tai suksis visą dieną. Tokios mintys gali net sukelti šiokį tokį diskomfortą, ypač jei nemėgstate vorų (nepaisant to, kad jums buvo pasakyta negalvoti apie vorą). Gebėjimas daryti įtaką mąstymui yra kūrybinės pramonės, reklamos ir rinkodaros rinkos variklis. Skatinti mokinius mąstyti kūrybiškai sunku, nes jie linkę pasikliauti jau žinomais dalykais ir įgyta patirtimi. Todėl norint sulaužyti šablonus, mąstyti nestandartiškai, reikia nebijoti rizikuoti, atmesti tai, kas žinoma, pasipriešinti savo nuostatoms ir kitų daromai įtakai. Mūsų ribotą pažinimą N. Šubinas

(N. Shubin, 2008) sieja su sudėtingu evoliucijos keliu, kurį nuėjo žmogus, nuo vandens gyvūno iki sausumoje gyvenančios būtybės. Mes, aukščiausia evoliucijos pakopa, esame ne dvikojai hominidai su didelėmis smegenimis, o pažeidžiamos būtybės, kurios kenčia nuo sveikatos sutrikimų ir kitokių negalavimų, pavyzdžiui, tarpslankstelinio disko trūkimo, stuburo išvaržos, žagsulio ar vėžio. Vis dažniau pripažįstama, kad evoliucinė raida lėmė ribotas mūsų fizines galimybes. Tačiau menkai tyrinėjama, kaip evoliucija lėmė mūsų kognityvinių gebėjimų ribotumą. Juk akivaizdu, kad jie yra riboti. Mums visiems trūksta tikrų kūrybinio mąstymo gebėjimų, mums trūksta nepriklausomo mąstymo. Mūsų mąstymą formuoja gausybė kultūrinių ir biologinių faktorių, kurie neleidžia mums kūrybiškai mąstyti.

Jei norime padaryti perversmą mokinių mąstyme, mes, mokytojai, turime išdrįsti suabejoti tuo, ką žinome, ir pasvarstyti, kuo kitoniškas mąstymas mums priimtinas, o kuo ne. Toks požiūris meta iššūkį mokytojo, kaip žinių saugotojo, statusui ir verčia suabejoti žinių kaupimo modeliu bei tokio žinojimo patikrinimu per baigiamuosius egzaminus. Nežinojimas sudrebina mokyklos statusą ir jos sprendimus, jis atveria duris kūrybiškam mąstymui. Einat nežinojimo keliu pasiekiama daugiau, išvengiama prievartos ir primestų dogmų. Šis kelias veda į pažangą, nes nėra griežtai nustatyta, ką turime pasiekti.

Kaip žengti pirmyn

Kartais atrodo, kad kūrybiškiems mokomiesiems dalykams skiriama per mažai dėmesio Bendrojoje ugdymo programoje, kartais vieni mokomieji dalykai laikomi kūrybiškesniais už kitus. Tačiau dizaino ir technologijų pamokose neturėtų trūkti galimybių kūrybiškumui pasireikšti. Kaip minėjome anksčiau, dizaino ir technologijų dalykas suteikia galimybę panaudoti kitų mokomųjų dalykų žinias, jas pritaikyti ir išbandyti. Vendi Foks-Turnbul (Wendy Fox-Turnbull) taip pat pabrėžia motyvacijos ugdymo ir dialogo kūrybiniuose dizaino ir technologijų procesuose svarbą. Jos teigimu, „drauge spręsdami problemą mokiniai ne vien tik kalbasi tarpusavyje. Jie kartu mąsto, dalijasi savo žiniomis, kūrybiškai panaudoja savo intelektą, todėl dažnai pasiekia rezultatų, kurie gerokai pranoksta kiekvieno jų gebėjimus atskirai“ (2010, 26). Gaila, kad tokiomis galimybėmis ne visada pasinaudojama, nes didžiausias dėmesys skiriamas rezultatui pasiekti, o ne pačiam procesui. Per mažas dėmesys skiriamas asmeniniams kūrybiniams gebėjimams ugdyti. Todėl reikėtų mokinius labiau įtraukti į kūrybiškumo procesą, lanksčioje ir kūrybiškoje aplinkoje ugdyti supratimą apie verslumą, gamybinę ir komercinę veiklą. Tuomet dizaino ir technologijų pamokos suteiks naudingos patirties.

Galimybės skatinti kūrybiškumą klasėje

G. Kresas (G. Kress, 2000) siūlo lanksčią šių dalykų ugdymo programą, kurioje būtų priimtina tiek rizika, tiek neužtikrintumas. Be šių dviejų elementų ugdymas tampa orientuotas į esamos praktikos atkartojimą, jo turinys remiasi tik esama praktika. Prieš nuspręsdami, ar nevertėtų atsisakyti atkartojimo, pirmiausia išnagrinėkime kontekstą ir sąlygas, kurios užtikrintų kūrybiškos praktikos sėkmę. Ši sėkmė priklauso nuo to, ar mokytojai (tiek pavieniui, tiek kolektyviai kaip profesionalų komanda) sukurs aiškiai apibrėžtą, akademiškai remiamą sistemą, pagal kurią mokinius būtų galima skatinti ugdyti kūrybinius gebėjimus. Mūsų patirtis rodo, kad bendra vizija ir požiūris, kaip mokyti dizaino ir technologijų mokykloje, gali padėti suklestėti mokinių kūrybiškumui ir jų pasiekimai dažnai viršija mokytojų lūkesčius. Reikia suprasti, kad siekiant kūrybiškumo turi būti šiek tiek neužtikrintumo ir šiokio tokio ryžto rizikuoti. Jei nėra neužtikrintumo, kūrybiškumas neįmanomas, o jei nėra noro rizikuoti, nėra ir naujoviškumo. Deja, kaip jau sakėme, mūsų švietimo sistema, iš kurios pastaraisiais metais buvo reikalaujama didžiulės atskaitomybės, neskatina neužtikrintumo ir siekia išvengti rizikos, nes sukuriamas toks ugdymo klimatas, kuriame didžiausias dėmesys skiriamas užtikrintumui ir mokinių pasiekimams. Siekdami ugdyti kūrybiškumą, kuris neatsiejamas nuo neužtikrintumo ir rizikos, mokyklos ir mokytojai individualiai ir kartu turėtų apsvarstyti ir suformuoti požiūrį, kuris suteiktų mokiniams saugumo ir duotų „leidimą" kūrybiškumui. Mūsų nuomone, kūrybiškumui ugdyti reikia emocinio indėlio į tris sritis: asmens, proceso ir produkto (Spendlove, 2007, 2008). Jei nebus tinkamo akademinio pasirengimo ir atsakingai suformuoto požiūrio į kūrybiškumo puoselėjimą, šiame skyriuje aprašyta praktika visiškai nepadės išspręsti problemos. Tai bus tik banalūs patarimai mokytojams, kuriais vadovaudamiesi jie vargu ar išspręs minėtas problemas.

Kūrybiškumas ir emocijos: asmens sritis

Jei mokinys yra gabus dizaino ir technologijų mokslams, tikimės, kad jis bus kūrybingas, sugebės susidoroti su neužtikrintumu, rizikuos, sieks rezultatų, norės kuo daugiau išmokti, ieškos ir kurs, dalyvaus kūrybiniame procese. Kalbant apie ugdymo kūrybinį kontekstą, galima teigti, kad neužtikrintumo ir rizikos padvigubėja, nes tiek mokinys, tiek mokytojas yra vienodai neužtikrinti dėl kūrybinio iššūkio rezultato, todėl iš abiejų reikalaujama didelio emocinio indėlio. Galima teigti, kad

kūrybiškumas gimsta būtent tokiomis aplinkybėmis ir kad neužtikrintumas bei ryžtas rizikuoti duoda impulsą kūrybiškumui. Neužtikrintumo būsena ir noras rizikuoti ieškant autentiškumo ir vilioja, ir baugina, todėl tam būtina emocinė pusiausvyra. Kūrybiškumas padeda kūrėjui išreikšti vertybes ir požiūrį į pasaulį. Bet visų svarbiausia tai, kad kūrybiškumas suteikia galimybę atskleisti savo asmenybę (Morgan ir Averill, 1992). Norint išreikšti save ir savo idėjas reikia emocinės pusiausvyros, pasitikėjimo savimi (Bandura, 1997) ar pasitikėjimo savo kūrybiškumu (Tierney ir Farmer, 2002).

Kad ieškodamas naujų idėjų kūrėjas nevengtų rizikuoti ir nebijotų neužtikrintumo, jis turi gebėti valdyti emocinį diskomfortą, kuris atsiranda tuomet, kai kamuoja nežinia, kas ir kaip bus. J. Henderson (2004) pastebėjo, kad kūrybos procese išradėjai patiria labai stiprių emocijų. M. P. Šo (M. P. Shaw, 1994) teigia, kad kūrybiniam procesui taip pat būdingos neigiamos emocijos. Apie emocinio diskomforto laipsnius rašė M. Runkas (M. Runco, 1994, 1999). Jis pastebėjo, kad kūrybinė įtampa gali atsirasti tada, kai bandant išspręsti sudėtingą problemą patiriamas emocinis diskomfortas.

Kalbant apie asmens sritį galima teigti, kad kūrybiniame procese persipina emocijos ir savigarbos jausmas. Todėl reikėtų užtikrinti gerą emocinį klimatą, kad mokinys nebijotų neužtikrintumo, ryžtųsi rizikuoti ir būti kūrybingas. Mokytojai turėtų emociškai jausti mokinių poreikius, įkvėpti juos rizikingiems sumanymams ir būti pasiryžę rizikuoti patys. Mokytojai mokiniams turi rodyti tokias savybes, kokias siekia išugdyti.

Kūrybiškumas ir emocijos: ugdymo procese

Kaip minėjome anksčiau, nesibaigiančią diskusiją apie dizaino ir technologijų dalyką bei jo kūrybiškumą paskatino noras įtraukti mokinius į kūrybinį procesą. Suprantama, kad mokymas(is) yra dinamiškas, sudėtingas ir daugialypis procesas, kai reikia atsižvelgti į gausybę įvairių veiksnių, kad jis būtų veiksmingas. Kalbant apie ugdymo proceso sritį, reikėtų atkreipti dėmesį į pagrindinius L. Vygotskio principus apie prasmę ir jausmą, pagal kuriuos prasmė ir jausmas siejami su emocine patirtimi, o emocijų sužadinti mintyse iškylantys vaizdiniai ir vidinė kalba leidžia mokiniui sutelkti dėmesį (Vygotsky, 1971). Kalbant apie ugdymo procese patiriamas emocijas reikėtų paminėti du dalykus: pirma, mokiniui turi būti sukurtas emocinis klimatas, antra, dizaino ir technologijų kūrybiniame bei ugdymo procese turi būti sudarytos galimybės išreikšti emocijas (emocinis dalyvavimas).

H. J. An (H. J. Ahn, 2005) teigia, kad mokytojas rodo pavyzdį mokiniams, kaip reikšti emocijas, kaip į jas reaguoti ir jas valdyti, nesvarbu, ar tos emocijos kilo sąmoningai, ar ne. Mokytojas moko, kaip pažinti emocijas, padeda suprasti, kaip jos pasireiškia ir kaip valdyti neigiamas ir teigiamas emocijas. Kūrybiška ugdymo aplinka suteikia mokytojui galimybę parodyti, kaip emocinė pusiausvyra padeda įveikti neužtikrintumo ir rizikos baimę, mokytojas gali emociškai dalyvauti konkrečioje temoje, plėsti ir puoselėti mokinių emocinę patirtį. Proceso sritis kartu su asmens sritimi padeda siekti kūrybiškumo mokymo(si) procese.

Kūrybiškumas ir emocijos: produkto kūrimo sritis

Šiame skyriuje jau kalbėjome apie tai, kad pradinių klasių mokytojams vertėtų permąstyti savo vertybes, pagalvoti, kuo jiems priimtinas ar nepriimtinas kitoniškas mąstymas, nes sveikas protas, kuriuo dažniausiai vadovaujamės, nenuves mūsų (Watts, 2011) kūrybiškumo keliu. Mokytojai, kaip ir visi žmonės, pasikliauja savo instinktais ir sveiku protu, dažnai atmesdami kitokį mąstymą. Tačiau mokytojui tenka ypatingas vaidmuo – mokytojas turi galimybę duoti „leidimą“ mokinių kūrybinėms idėjoms ir produktams gimti, juos įvertinti ir nedaryti įtakos mokinių sprendimams.

Šią sritį vadiname „produkto kūrimo sritimi“ ir žodis „produktas“ gali būti suvokiamas kaip kūrybinio proceso ir ugdymo rezultatas. Gali atrodyti, kad produktas yra apčiuopiamas, kad jis yra tam tikro darbo, paslaugų ar tam tikros veiklos rezultatas, kurį galima pagaminti ir kuriuo kūrėjas ir vartotojai gali naudotis. Reikia atkreipti dėmesį į tai, kad kūrybinio proceso rezultatas ne visuomet yra apčiuopiamas produktas. Tai gali būti impulsas, skatinantis kitaip mąstyti, kitaip jausti, įgyti naują gebėjimą, požiūrį, koncepciją ar žinias. Čia susiduriame su rimta problema, nes skurdi ugdymo praktika dažnai dėl praktinių sumetimų akcentuoja tik produkto etapus kūrybiniame procese ir ignoruoja esminius kūrybiškumo (asmens) ir mokymo(si) (proceso) elementus. Čia dėmesys skiriamas ne kūrybiškumui, naujovių ieškojimui ir įkvepiančioms idėjoms, o tik „gražių“ rezultatų (kūrinių, darbelių) siekimui. Dėl to susiaurinamas kontekstualizuotas mokymas(is), sumenkėja emocinis dalyvavimas, yra mažiau galimybių rizikuoti, mažiau neužtikrintumo.

Kūrėjas turi skirti dėmesį visoms trims minėtoms emocinėmis sritimis, jam tenka atsakomybė nutiesti tiltą tarp vartotojo, kuriam skirtas kūrėjo produktas, emocinių poreikių ir vartotojo emocinio atsako, kurį gali sukelti kūrėjo sukurtas produktas. Svarbu, kad mokinys ne tik suvoktų emocijas, kurias sukelia jo sukurti

rezultatai (produktai) ir priimti sprendimai, bet ir būtų emociškai kritiškas bei gebėtų pajausti, kokias estetines emocijas gali sukelti jo sukurti produktai ir priimti sprendimai bei kokio atsako jie gali sulaukti.

Dažnai kūrybiniai procesai, kai nevengiama rizikuoti, gali sulaukti nevienareikšmio vertinimo. Tai gali būti sunkus emocinis išbandymas tiek kūrėjui, tiek tiems, kuriems produktas skirtas. Todėl reikėtų labiau pažinti emocijas (Spendlove, 2009) ir patį kūrybinį procesą. Kai šio proceso rezultatas yra produktas, veikla, paslaugos ar kūriniai, reikia suprasti, kokias emocijas produktas gali sukelti vartotojui, pažinti vartotojo intuityvius, hedonistinius, estetinius, kognityvinius ir asmeninius poreikius, norus ir vertybes. Antraip neįmanoma visa esybe pasinerti į kūrybos procesą.

Atvejo analizė: spąstai senovės Egipto kapavietėse (3 klasė)*

Aptarę kūrybiškumą teoriškai, panagrinėsime konkretų atvejį, parodantį, kaip vykdant pasirinktą pradinių klasių dizaino ir technologijų dalyko temą buvo stengiamasi tai susieti su kitais mokomaisiais dalykais. Dizaino ir technologijų pamokos tema buvo skirta senovės egiptiečiams, susipažinimui su jų gyvenimo būdu ir Hovardo Karterio (Howard Carter) senovės piramidžių bei kapaviečių tyrinėjimams. Ją sugalvojo trijų klasių mokytojai. Šiame projekte dalyvaujantys jauniausi mokiniai buvo ką tik atėję į pradinę mokyklą iš vaikų darželio, didelė jų dalis (daugiau nei šalies vidurkis) buvo specialiųjų poreikių vaikai. Mokiniai turėjo apsilankyti Mančesterio universiteto muziejuje, kur saugomos didelės senovės Egipto kolekcijos. Pirmoji užduotis buvo parašyti laišką muziejaus direktoriui ir sužinoti daugiau apie senovės Egiptą bei muziejaus kolekciją. Vėliau mokiniai bandė atkurti H. Karterio dienoraštį ir suvaidinti kelias trumpas inscenizacijas apie H. Karterio įžengimą į Tutanchamono (vert. past. – Egipto faraonas) kapavietę.

Temai skirtos dizaino ir technologijų užduotys turėjo sutelkti mokinius bendram komandiniam darbui ir juos motyvuoti: buvo siekiama, kad mokiniai bendrai kurtų, naudotų įvairias medžiagas savo darbams ir juos įvertintų. Temą taip pat buvo bandoma susieti su anglų kalbos pamokomis. Ji buvo sukurta siekiant įvertinti mokinių dizaino ir technologijų gebėjimus, raštingumo įgūdžius, taip pat jų gebėjimą dirbti komandoje.

Pirmasis temos renginys buvo senovės Egipto diena. Per šį renginį visi mokytojai apsirengė kaip senovės egiptiečiai, o mokiniai darė Anubio (vert. past. – egiptiečių

*Žr. lentelę „Anglijos švietimo sistema“ knygos gale.

pomirtinio pasaulio dievas) kaukes, vyniojo vieni kitus į audeklus kaip mumijas. Per dizaino ir technologijų pamokas dėmesio centre buvo gerai žinomas išgalvotas veikėjas Indiana Džounsas. Mokiniai turėjo suprojektuoti tunelį, įrengti jame įvairias konstrukcijas, kad jos atbaidytų kapaviečių plėšikus. Klasei buvo parodytas filmas apie Indianos Džounso pasirodymą Floridos valstijos Orlando „MGM" pramogų parke (http://www.youtube.com/watch?v=gAs45bKlVVw).

Aptarus temą kiekvienam mokiniui buvo duota užduotis sukurti trejus spąstus, kurie pražudytų arba atbaidytų kapaviečių plėšikus. Filmas, grupinės diskusijos ir pirma kūrybinė užduotis labai sudomino visus mokinius. Jie ėmė piešti: duobes, nuodingas gyvates ir kitus padarus, kalavijus, vinis, akmenis, strėles, ietis, liukus ir pan. Visi mokiniai noriai aiškino, ką nupiešė ir, panaudoję 20–40 žodžių, aprašė, kaip jų sukurti spąstai veikia ir kaip juose gali įstrigti nieko blogo neįtariantys plėšikai. Kai kuriems mokiniams prireikė suaugusiųjų pagalbos.

Pasibaigus kūrybinei veiklai mokytojas kartu su mokiniais peržiūrėjo ir aptarė spąstų brėžinius. Tada mokytojas nubraižė (interaktyviojoje lentoje) ir paaiškino kitą etapą – mokiniai turėjo pagaminti tunelio su trejais pasirinktais spąstais modelį. Mokiniai pasidalijo į grupeles po tris ir kiekvienas trejetukas iš mokytojo gavo kartoninį „tunelį" – apie 50 cm ilgio bei 12 cm aukščio ir pločio penkiasienę dėžę. Kiekviena grupelė peržiūrėjo savo piešinius, išrinko geriausius spąstus ir pradėjo juos gaminti. Jie naudojo šias priemones: klijus, lipniąją juostelę, smeigtukus, sąvaržėles, lanksčią vielą, plastiliną, degtukus, pagaliukus, siūlus, flomasterius, žirkles. Modelio gamybai buvo skirtos dvi 40 min. trukmės pamokos. Per jas mokiniai baigė gaminti tunelius ir mokytojai galėjo įvertinti jų dizaino ir technologijų kūrybinius gebėjimus. Mokytojus labai nustebino kelių mokinių darbai. Jų dizaino ir technologijų įvertinimai buvo vidutiniai ir, sprendžiant iš kitų mokomųjų dalykų įvertinimų, nebuvo tikimasi, kad jie bus aukštesni, bet jų darbai iš tikrųjų pranoko lūkesčius.

Atvejo analizė: diskusija

Ši tema leido įtraukti į veiklą visą klasę. Mokiniai puikiai suprato kontekstą ir buvo pasirengę per ribotą laiką apsvarstyti ir išbandyti įvairias idėjas. Kartu dirbantys trys mokytojai įkvėpė mokinius, ieškoti įspūdingų idėjų. Idėjų atsirado berašant dienoraštį, lankantis muziejuje, vaidinant, žiūrint filmuką ir kuriant kapaviečių spąstus. Bet ar mokytojų kūrybiškumas nedarė įtakos mokinių kūrybiškumui? Mokytojų suplanuota veikla turėjo paskatinti mokinių kūrybiškumą. Ar negalėjo ši

veikla kokiu nors būdu jį varžyti? Kontekstas, kurį mokiniai suprato, įžiebė kūrybinį susidomėjimą, nors filmas galbūt šiek tiek suvaržė idėjų įvairovę, nes įspraudė mokinių mąstymą į tam tikrus rėmus. Filme matyti vaizdai apie duobes, krentančius kirvius ir didžiulius riedančius akmenis, kuriuos mokiniai vėliau nupiešė, galėjo suvaržyti jų kūrybinį mąstymą. Bet tai nėra labai blogai, atsižvelgiant į tai, kad Indianos Džounso nuotykiai įkvėpė mokinius.

Mokytojų pedagoginių priemonių pasirinkimas gali ir skatinti, ir varžyti kūrybiškumą. Pavyzdžiui, kai mokinių buvo paprašyta sukurti po trejus spąstus, buvo norima, kad jie pasiūlytų kuo daugiau idėjų. Bet kyla klausimas, kodėl būtent trejus spąstus, o ne, sakykim, ketverius ar vienerius ir pan. Juk pernelyg didelis suvaržymas neleidžia atsiskleisti kūrybiškumui. Tą patį galima pasakyti ir apie mokytojų sprendimą duoti mokiniams dėžę tuneliui pagaminti. Šis sprendimas sutaupė laiko, kuris būtų skirtas modeliui sukurti ir pagaminti. Tačiau toks sprendimas galėjo užkirsti kelią įvairesnėms idėjoms. Mokiniai prie tunelio pritaikė savo sukurtus spąstus. Jei nebūtų turėję tunelio, galbūt jie būtų pasiūlę daug kūrybiškesnių ir įvairesnių idėjų.

Yra įvairiausių metodinių sprendimų niuansų. Mokytojų pasirinkti sprendimai neabejotinai nulemia, ar mokiniai turės kūrybinės raiškos galimybių, ar ne. Nesvarbu, kad dažnai veikla gali atrodyti kūrybiška, o jos rezultatai geri. Tai gali būti ne mokinių, bet mokytojų kūrybiškumas.

Bendroji diskusija apie kūrybiškumą pradinėje mokykloje

Dizaino ir technologijų dalyko dėstymas pradinėje mokykloje dažnai buvo kritikuojamas dėl prastos kokybės ir nesugebėjimo sudominti mokinius (Smithers ir Robinson, 1992). Dažnai pradinių klasių mokytojai, stokodami pasitikėjimo savimi, griebiasi šabloniškų dizaino ir technologijų mokymo metodų. Todėl mokiniai kuria vienodas šlepetes, vienodus nuotraukų rėmelius ir vienodus šv. Juozapo apsiaustus (vert. past. – Anglijoje per Kalėdas mokyklose vyksta vaidinimai apie Kristaus gimimą). Nors šis darbas nestokoja kūrybiškumo, kūrybinės galimybės dažnai neišnaudojamos. Kaip matyti iš pateikto konkretaus atvejo, yra įvairių veiksnių, apsunkinančių kūrybišką ugdymą pradinėje mokykloje, pavyzdžiui, laiko stoka, dėl kurios negalima išsamiai apsvarstyti ir išnagrinėti temos. Taip pat kyla klausimas, kaip dizaino ir technologijų kūrybiškumą suvokia pradinių klasių mokytojai. Galima duoti mokiniams įvairiausios medžiagos, kad jie kažką sukurtų, ir įsivaizduoti, kad tai yra kūryba, nes reikia parinkti medžiagas ir jas suderinti. Tačiau dizaino ir technologijų

dalyko kūrybiškumas priklauso nuo pasirinkimų įvairovės, pavyzdžiui, kiek yra būdų produktui apipavidalinti ar dekoruoti. Mūsų ribotas ar paviršutiniškas požiūris gali suvaržyti mokinių kūrybinį potencialą.

Tinkamo konteksto pasirinkimas dizaino ir technologijų veiklai lemia, ar mokiniai sugebės pateikti kūrybiškų idėjų. Pradinukams reikia suprasti temą, kurioje jie dalyvauja, kad jie sužinotų, kaip žmonės elgiasi toje aplinkoje. Pasirenkant temą būtina apsvarstyti šiuos dalykus: kas yra vartotojas, kaip bendrauti su vartotoju, kokia yra dizaino ir technologijų kūrinių auditorija, kokie gali būti naujoviški ir intriguojantys elementai, naujos medžiagos, nauji įrankiai, nauji darbo metodai, iššūkiai ir pan. Siekiant palengvinti šią užduotį galima papasakoti gerai žinomą istoriją, pristatyti knygą, žiniasklaidos medžiagą, panaudoti komandinį darbą, apskaičiuoti sąnaudas, atlikti tyrimą, susitikti su klientu ar vartotoju ir juos apklausti.

Pateiktame atvejyje tarpdalykinis požiūris leido susieti dizainą ir technologijas su kitais mokomaisiais dalykais ir tos sąsajos atsirasdavo natūraliai, o ne dirbtinai. Dž. Hatis (J. Hattie, 2009), išnagrinėjęs 30 integruotų ugdymo programų, pastebėjo, kad pradinėse klasėse jos turi teigiamą poveikį mokinių pasiekimams. Gerus pasiekimus gali lemti ir mokytojų mokymo metodai, ir pasirinkta dalyko ugdymo programos vykdymo strategija. Išnagrinėjome nemažai pavyzdžių ir pamatėme, kad yra atsidavusių, pasitikinčių savimi mokytojų, kurie puikiai sugeba Bendrąją ugdymo programą pritaikyti prie savo dėstymo metodų ir mokinių poreikių bei tikslų.

Kalbant apie minėtą temą reikėtų atkreipti dėmesį į dar vieną ypatybę (turinčią įtakos kūrybiškumui). Tai mokytojų gebėjimas rasti pusiausvyrą tarp proceso ir turinio. Dizaino ir technologijų pamokos turinys buvo aiškus. Trečios klasės* mokiniai mokėsi įgyvendinti dizaino idėjas ir dirbti komandoje, bendradarbiauti, bendrauti ir plėtoti savo idėjas. Jiems dirbant, siekiant rezultatų, ieškant idėjų ir diskutuojant, jų kūrybinės galimybės atsiskleisdavo įvairiausiais būdais ir skirtingu metu.

Taip pat reikėtų pakalbėti apie mokytojus, kuriems galbūt trūksta pasitikėjimo arba kurie nepatikliai žiūri į neužtikrintumą ir yra įsitikinę, kad neužtikrintumas veda į nesėkmę. Toks požiūris labai riboja kūrybiškumą, nes pradinių klasių mokiniai yra labai kūrybingi. Daugelis mokytojų mano, kad kūrybinė veikla reiškia, jog mokytojas turi atsisakyti kontrolės. Todėl jie pernelyg sustiprina kontrolę ir užgniaužia kūrybinės raiškos galimybes. Kūrybiškumas tikrai nereiškia nevaržomos laisvės ir kontrolės nebuvimo. Mokytojai tiesiog turėtų rasti pusiausvyrą tarp laisvės ir kontrolės, kai reikia sumažinti arba padidinti kontrolę, atsižvelgiant į įvairius aspektus (Cross, 2000), pavyzdžiui, laiką, išteklius, darbo tempą ir pan. Sumanūs ir išradingi mokytojai praktikai sugeba suvaldyti mokinius, nesikišdami į jų kūrybinį procesą, bet nepalieka

*Žr. lentelę „Anglijos švietimo sistema“ knygos gale.

mokinių be jokios kontrolės ir neduoda jiems neribotos laisvės. Tokiomis sąlygomis mokiniai išsiugdo savarankiškumą ir turi galimybes kurti.

Išvados

Šiame skyriuje kalbama apie tai, kaip mokytojai galėtų panaudoti kūrybines ir dizaino galimybes kitų mokomųjų dalykų pamokose. Kūrybiškumas yra tvirtai įleidęs šaknis į mūsų kultūrą ir gyvenimą, todėl turime kūrybiškumą puoselėti, ugdyti ir bandyti jį suprasti. Norint tapti kūrybingu mokytoju, reikia kritiškai mąstyti ir dalyvauti kūrybinėje klasės veikloje. Kūrybingi mokytojai turi patys tapti mokiniais ir nuolat mokytis. Jie yra tyrinėtojai, mąstytojai, informacijos valdytojai, kolegos, padėjėjai, iniciatoriai ir partneriai, padedantys mokiniams sukaupti turtingą mokymosi patirtį. Tokiu atveju ir mokiniui kūrybiniame ugdymo procese taip pat tenka minėti vaidmenys, ir mokytojas tai turi pripažinti, skatinti ir remti.

Norėdami padėti mokiniams atrasti kūrybinius gebėjimus ir jais naudotis, turime paremti mokinius, juos skatinti ir visų pirma sudaryti sąlygas tyrinėti juos supančią aplinką intelektualiu ir emociniu požiūriu, ieškoti įvairiausių alternatyvų esamai aplinkai. Taip pat turime pripažinti, kad visiems mokiniams būdingas gebėjimas būti kūrybingiems, ieškoti naujovių ir suabejoti mūsų dogmomis ir įsitikinimais.

Kūrybinėje aplinkoje tiek mokytojo, tiek mokinio ryžtas rizikuoti priimant sprendimus turi tapti neatsiejama kūrybinio proceso dalimi. Kaip minėta anksčiau, be rizikos ir neužtikrintumo negali būti kūrybiškumo. Jei iš anksto žinoma, kokie bus veiklos rezultatai, tuomet nelieka galimybių kūrybiškumui ar naujoviškumui pasireikšti. Taip pat svarbu, kad mes, mokytojai, tikėtume, jog mokiniai gali būti išradingi ir kūrybingi. Laisvas mąstymas, kurio nevaržo jokie įsitikinimai ir patirtys, kai į pasaulį žvelgiama šviežiu žvilgsniu, drąsiai atmetant jau išbandytas ir priimtas idėjas bei ieškant naujų kūrybiškų sprendimų. Taip pat reikėtų suvokti, kad kūrybiniame procese ne visada galima išvengti nesėkmės. V. Čerčilis yra pasakęs: „Sėkmė – tai ėjimas nuo vienos nesėkmės prie kitos, neprarandant entuziazmo.“ Vadinasi, esant tinkamam ugdymo klimatui, nesėkmę galima paversti privalumu, leidžiančiu geriau suvokti problemą. Svarbu būti išradingam, turėti daugiau nei vieną idėją, vertinti idėjas ir ieškoti sprendimų, sukuriančių pridėtinę vertę, ryžtingai ir atkakliai siekti rezultatų. Toks požiūris duoda ir kitokios vertingos naudos ugdymui.

Mokytojai turi įvertinti savo ugdymo programų veiksmingumą, atsižvelgdami į tai, kiek savarankiškumo jos suteikia mokiniams, ar leidžia jiems būti kritiškiems,

kūrybiškai spręsti problemas ir ieškoti naujovių. Jei norime ugdyti mokinių kūrybiškumą, turime patenkinti jų būtiniausius kūrybinius poreikius. Toks požiūris padeda užsimegzti naujiems santykiams tarp mokytojų ir mokinių, sudaryti sąlygas mokiniams užduoti klausimus, abejoti, rizikuoti, pasiekti aukštesnį savimonės ir emocinės kompetencijos lygmenį. Jei nuoširdžiai trokštame, kad mūsų mokiniai taptų kūrėjais ir kritiškais mąstytojais, neturime bijoti, kad jie gali suabejoti mūsų įsitikinimais ir mąstymu. Tai turbūt pats didžiausias iššūkis, su kuriuo susidursime ieškodami veiksmingesnio ir kūrybiškesnio požiūrio į dizaino ir technologijų mokymą.

Baigiamosios mintys

Pasiūlymai, kaip padaryti dizaino ir technologijų pamokas kūrybiškesnes.

- Stenkitės, kad per dizaino ir technologijų pamokas siekiant kūrybiškų rezultatų būtų naudojamos kitų mokomųjų dalykų žinios ir gebėjimai.
- Svarbu pasirinkti tinkamą temą, kuri motyvuotų mokinius ir suteiktų galimybių kūrybiškumui pasireikšti.
- Jei mokytojas pernelyg aktyviai dalyvauja veikloje, norėdamas, kad ji būtų kūrybiškesnė, mokinio savarankiškumas ir kūrybiškumas sumažėja.
- Pasinėrę į kūrybą mokiniai turėtų stebėti ir tyrinėti savo, kaip kūrėjų, emocijas ir mokytis jas valdyti.
- Jei mokinys imasi rizikingų sumanymų, nebijo neužtikrintumo, mokytojas turi apsvarstyti, kaip patenkinti mokinio mokymosi poreikius.
- Kuriantis mokinys turėtų pagalvoti, kokias emocijas vartotojui sukels jo kūrybinės veiklos rezultatas.
- Pasvarstykite, kaip klasėje sukurti pasitikėjimo atmosferą, pagalvokite, kur ir kada gali ištikti nesėkmė, kai bandoma įgyvendinti rizikingą sumanymą.
- Pagirkite tuos mokinius, kurie siekia tikslo, yra kūrybingi ir rizikuoja.
- Norėdami sukurti kūrybišką ugdymo aplinką, kurioje būtų galima mokiniams išreikšti savo emocijas, pasakokite istorijas, vartokite tam tikrus žodžius ir kalbą.
- Geros idėjos nebūtinai turi būti racionalios.
- Kūrybiškumas nereiškia neribotos laisvės.
- Gebėjimas imtis to, kas nežinoma, ir rizikuoti – tai savybė, kurios reikia gyvenime.
- Bandykite rasti tinkamą pusiausvyrą tarp proceso ir turinio.

- Kurdami produktą, bandykite rasti kūrybinę pusiausvyrą tarp produkto formos ir funkcijos.
- Nepamirškite, kad mokymasis dirbant yra veiksminga ugdymo priemonė, tačiau per dizaino ir technologijų pamokas darbas dažnoje klasėje nesiejamas su mokymusi.
- Priimkite mokinių idėjas ir meskite iššūkį savo mąstymui.
- Dizaino ir technologijų dalykas gerai tinka raštingumo, skaičiavimo, bendravimo ir kritinio mąstymo įgūdžiams ugdyti.
- Mokydami, kaip pasitikėti savimi, rizikuoti ir nebijoti neužtikrintumo, patys rodykite pavyzdį.
- Kaupkite sukurtus produktus ir idėjas, kad mokiniai galėtų įvertinti, kurios kūrybiškos idėjos buvo sėkmingos.

Literatūra

Ahn, Hey Jun (2005). Child care teachers' strategies in children's socialisation of emotion. *Early Child Development and Care,* –175: 1–49.

Amabile, T. M. (1983). *The social psychology of creativity.* New York: Springer-Verlag New York Incorporated.

Amabile, T. M. (1988). A model of creativity and innovation in organizations. *Research in Organizational Behaviour,* Vol. 10: 123–67.

Atkinson, E. S. (1994). Key factors which affect pupils performance in technology project work, in J. S. Smith (ed.), IDATER 94:30–37. Loughborough: D&T, Loughborough University.

Atkinson, E. S. (2000). Does the need for high levels of performance curtail the development of creativity in D&T project work? *International Journal of Technology and Design Education,* Vol. 10 (3): 255–81.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* New York: Freeman.

Barlex, D. (2003). Creativity in Crisis, D&T at KS3 and KS4: DATA Research Paper 18. Wellesbourne: DATA.

Benson, C. and Lunt, J. (2011). 'I'm choosing purple not pink': Investigating children's perceptions of their experience of design and technology in relation to creativity! Paper presented at PATT 25: CRIPT8 Perspectives on Learning

in Design & Technology Education. Goldmsiths University, July 2011.

Cross, A. (2000). Pedagogy and Curricular Subjects: The Case of D&T as Part of Primary Education, unpublished dissertation, University of Manchester.

Davies, T. (2000). Confidence! Its role in the creative teaching and learning of D&T. *Journal of Technology Education,* Vol. 12 (1): 18–31.

Dewey, J. (1966). *Democracy and Education.* New York: Free Press.

Fox-Turnbull, W. (2010). The Role of Conversation in D&T. *D&T Education: An International Journal,* 15 (1): 24–30.

Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement.* London: Routledge.

Henderson, J. (2004). Product Inventors and Creativity: The Finer Dimensions of Enjoyment. *Creativity research journal,* 2004, Vol. 16, Nos 2 and 3: 293–312.

Hunter, J, P. and Csikszentmihályi, M. (2003). The Positive Psychology of Interested Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence,* Vol. 32, No. 1 (February): 27–35.

IBM (2010). *Capitalizing on complexity: Insights from the Global Chief Executive Officer Study.* USA: IBM Global Business Services.

Kimbell, R. (2000). Creativity in Crisis. *The Journal of D&T Education,* 5 (3): 206–11.

Kimbell, R. and Perry, D. (2001). *D&T in the knowledge economy.* London: Engineering Council.

Kimbell, R., Stable, K. and Green, R. (1996). *Understanding Practice in D&T.* Buckingham: Open University.

Kress, G. (2000). A Curriculum for the Future. *Cambridge Journal of Education,* Vol. 30, No. 1:133–45.

Lave, J. (1988). *Cognition in Practice: Mind, Mathematics and Culture in Everyday Life.* Cambridge: Cambridge University Press.

Macedo, D. (1993). Literacy for stupidification: the pedagogy of big lies. *Harvard Educational Review,* 63 (2): 183–206.

McCormick, R. (1997). Conceptual and Procedural Knowledge, in M. J. DeVries and A.Tamir (eds), *Shaping Concepts of Technology; From Philosophical Perspective to Mental Images.* Dordrecht: Kluwer.

McCormick, R. (2004). Issues of Learning and Knowledge in Technology Education. *International Journal of Technology and Design Education,* 14: 21–44.

Morgan, C. and Averill, J. R. (1992). True feelings, the self, and authenticity: A psychosocial perspective, in D. D. Franks and V. Gecas (eds), *Social perspectives on emotion,* Vol. 1. Greenwich, CT: JAI Press, pp. 95–124.

Runco, M. A. (1994). Creativity and its discontents, in M. P. Shaw and M. A. Runco (eds), *Creativity and affect.* Norwood, NJ: Ablex, pp. 102ff.

Runco, M. A. (1999). Tension, adaptability, and creativity, in S. Russ (ed.), *Affect, creative experience, and psychological adjustment.* Philadelphia, PA: Brunner/Mazel, pp. 165–94.

Shaw, M. P. (1994). Affective components of scientific creativity, in M. P. Shaw and M. A. Runco (eds), *Creativity and affect.* Norwood, NJ: Ablex, pp. 3–43.

Shubin, N. (2008). *Your Inner Fish: A Journey into the 3.5-Billion-Year History of the Human Body.* New York: Pantheon Books.

Smithers, A. and Robinson, P. (1992). *Technology in the National Curriculum: Getting it Right.* London: Engineering Council.

Spendlove, D. (2005). Creativity in education: a review. *D&T Education: An International Journal,* 10 (2): 9–18.

Spendlove, D. (2007). A Conceptualisation of Emotion within Art and Design Education: A Creative, Learning and Product Orientated Triadic Schema. *International Journal of Art and Design Education,* Vol. 26.2: 155–66.

Spendlove, D. (2008). The locating of emotion within a creative, learning and product orientated D&T experience: person, process, product. *International Journal of Technology and Design Education,* 18: 45–57.

Spendlove, D. (2009). *Ideas in Action: Emotional Literacy.* London: Continuum.

Spendlove, D. (2010). The Illusion of Knowing: Towards a Curriculum of Unknowing. Paper presented at the Technological Learning and Thinking Conference. University of British Columbia, Vancouver, 17–19 June.

Tierney, P. and Farmer, S. M. (2002). Creative self-efficacy: Its potential antecedents and relationship to creative performance. *Academy of Management Journal,* 45: 1137–48.

Vygotsky, L.S. (1971). *The Psychology of Art.* Cambridge, MA: MIT Press (not published in lifetime, 1925 dissertation, worked on 1917–22).

Watts, D. J. (2011). *Everything Is Obvious Once You Know The Answer: How Common Sense Fails.* London: Atlantic Books.

Drama

Teresa Cremin ir Roger McDonald

Įvadas

Drama skatina vaikų kūrybinę veiklą ir turtina jų vaizduotės vystymąsi. Atvira ir pabrėžianti tyrinėjimą bendradarbiaujant, ji iš prigimties yra kupina netikrumo, neaiškumo ir dažnai dramatiškos įtampos. Mokytojai ir mokiniai savo vaizduočių sukurtuose pasauliuose nustato bei sprendžia problemas, mąsto, vertina veiksmų kryptis ir kuria naujas prasmes. Apmąstydami įsivaizduojamą patirtį ir sunkumus, su kuriais susidūrė, jie formuoja kūrybines sąsajas su savo pačių pasauliu ir mokosi.

Šiame skyriuje parodysime, kad mokytojai gali pasitelkti dramą, socialinio bendravimo meno formą, tiek mokydami kūrybiškai, tiek mokydami kūrybiškumo. Be to, vaikai kūrybiškai mokosi ir užsiimdami, ir stebėdami dramą. Iš pradžių panagrinėsime, kokiais būdais drama pasireiškia pradinėse mokyklose, ypatingą dėmesį skirsime improvizuotai dramai klasėje, kurioje vaidyba ir kūrybiškumas yra neatsiejami dalykai. Paskui panagrinėsime kelis plačiai dramos ugdymo programoje taikomus dramos klasėje metodus, akcentuodami ne tik žaidimų aplinką ir tekstų nagrinėjimą anglų kalba, bet ir dramą, kaip priemonę, visiems Bendrosios ugdymo programos dalykams tinkamai mokytis. Dar vėliau aptarsime du pavyzdžius iš dramos ugdymo programos, kurių viename drama pasitelkta asmenybės, socialinio ir sveikatos ugdymo (ASSU) dalyko temoms dėstyti, o antrasis skirtas darnos ir aplinkos temoms. Diskusiją pabaigsime teiginiu, kad drama yra galinga kūrybiškumo puoselėjimo priemonė, nepakeičiama kūrybiškai dirbančio mokytojo praktiko veikloje.

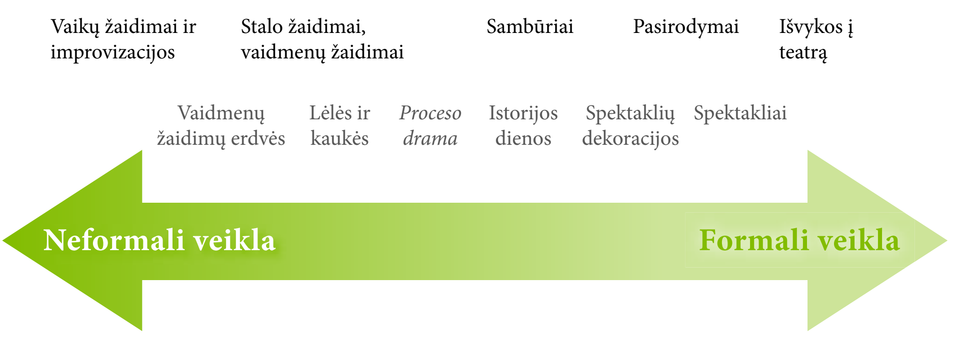
Kūrybiškumo puoselėjimas per dramos pamokas

Po dramos antrašte Pradinio ugdymo bendrojoje programoje slepiasi gausybė įvairių užsiėmimų – nuo surepetuotų, parengtų ir skirtų auditorijai (formalių) iki paprastesnių, žaismingų ir spontaniškų (neformalių) (žr. 6.1. pav.). Išvykos į teatrą, mokykliniai vaidinimai ir susiėjimai priklauso formalesnei praktikos daliai ir dažnai reiškia, kad vaikai stebi arba yra stebimi, kai vaidina ir atkartoja iš anksto surepetuotus scenarijus ar spektaklius. Tuo tarpu kita šios visumos dalis apima žaidimų aikštelėje vaidinamus improvizuotus nedidelius scenarijus, dažnai susijusius su populiariosios kultūros reiškiniais, ir socialinę dramą, klasėje žaidžiant stalo žaidimus ar eksperimentuojant su meno bei mokslo ištekliais – tokie vaizduotės žaidimai nėra skirti kitiems. Mokytojai taip pat gali dalyvauti spektakliuose ir susiėjimuose, taip pat žaismingai ir dramatiškai dirbti mokytojų kabinete ir vaidinant dramą klasėje.

Vis dėlto daugiau ar mažiau stebimos dramos formos nėra tiesiog paprastos dichotomijos apraiškos, dauguma šių užsiėmimų, įskaitant poezijos skaitymus ar lėlių vaidinimus, pavyzdžiui, gali prasidėti kaip improvizuotas grupinis darbas ir išsivystyti į surepetuotą vaidinimą. Taip tiek pats kūrimo procesas, tiek galutinis produktas skatina naujas idėjas ir interpretacijas. Be to, užsiimant teatro veikla specialiose dramos grupėse ir dalyvaujant Anglijos paveldo dienose, gali reikėti tiek improvizuoti, tiek parodyti surepetuotą vaidinimą. Visa ši veikla turėtų pažadinti mokinių vaizduotę, priversti apsimesti kažkuo kitu ir sukurti galimybę kurti, dalytis ir vertinti kūrybą. Tokiu būdu mokiniai ir suaugusieji kartu dalyvauja esminiuose idėjų ir reikšmių kūrimo bei vertinimo procesuose – jie dirba kūrybiškai.

Kalbant apie dramos visumą, kai viename gale – nevaržomas žaidimas, kitame – surepetuotas spektaklis, *proceso drama* (Taylor ir Warner, 2006) atsiduria centre. Tokioje vaidyboje, kuri dar kitaip vadinama pasakojimo drama (Booth, 1994), drama klasėje (Grainger ir Cremin, 2001) ar struktūrizuotu improvizavimu (Greenwood, 2009), taikomi tiek nevaržomo žaidimo, tiek teatro elementai ir kuriami bendri išgalvoti pasauliai. *Proceso dramoje* į vaidmenis pasinėrę mokiniai nagrinėja problemas, improvizuoja kartu su vaidinančiu mokytoju ir taip kuria. Kalba yra svarbi šio simbolinio ir draminio žaidimo, kai pasitelkus vaidinantį mokytoją ir daugelį kitų vaidybos priemonių įvardijamos galimos idėjos bei požiūriai, dalis. Drama yra daugiamodalė meno forma, todėl ji remiasi ne vien kalba – mokiniai ir mokytojai pasitelkia veido išraišką, kūno kalbą, intonaciją, gestus, mimiką, judesį ir erdvę naujoms prasmėms ir sąsajoms kurti.

6.1. pav. Dramos tęstinumas (Taylor ir Warner, 2006)



Proceso dramoje mokiniai turi pasitelkti vaizduotę ir improvizuoti bei įsijausti į pasirinktus vaidmenis, siūlyti idėjas, kaip plėtoti ir kurti tolesnį siužetą, taip pat padėti spręsti problemas. Dirbdami kartu jie ne atkartoja tai, kas yra žinoma, bet kartu su vaidinančiu mokytoju, kuris tampa tokiu pat menininku, kaip ir jo mokiniai, rizikuoja bei tyrinėja tai, kas nežinoma. *Proceso drama* priverčia vaikus kūrybiškai kurti, dalytis ir reaguoti į vieni kitų idėjas, tapti naujų istorijų bendraautoriais. Šios istorijos dažnai būna susijusios su žinomais pasakojimais, gyvenimiškos patirties tekstais ir paremtos tiriamos srities žiniomis. Pavyzdžiui, dramatizuodami Šaloto ponios istoriją jaunieji mokiniai turės pasitelkti turimas žinias apie šią istoriją, o tyrinėdami vargingai gyvenančių vaikų likimą karalienės Viktorijos laikais bus priversti remtis ir ankstesnėmis savo žiniomis apie šį istorinį laikotarpį. Per abu dramos užsiėmimus susitapatinę su vaidmenimis, kurdami kontrastus ir metaforines analogijas bei ugdydami empatiją mokiniai bus skatinami kurti asmenines ir emocines sąsajas su nagrinėjamomis problemomis bei temomis. Ir nors *proceso dramoje* pasitelkiamos įvairios struktūros bei vaidybinės priemonės, pavyzdžiui, *sustabdytas kadras*, *karštoji kėdė* (vert. past. – dramos technika, kai pagrindinis veikėjas sėdi ant kėdės, o kiti dalyviai užduoda įvairius klausimus), ritualas, pokalbių pasiklausymas ar „sąžinės koridorius“, joje taip pat yra ir nemažai spontaniškumo bei žaismingumo. Dėl šios priežasties *proceso drama* labai priklauso nuo vaizduotės ir suteikia daug progų kūrybiškai augti tyrinėjant įvairias galimybes bei nagrinėjant įvairius požiūrius, kuriuos leidžia analizuoti įsijautimas į skirtingus vaidmenis. Per tokią dramą mokiniai balansuoja tarp veiklos ir refleksijos bei ugdo savo gebėjimą vertinti dramą – tiek jos turinį, tiek procesus, taip pat kurti sąsajas ir rasti visus galimus atitikmenis realiame pasaulyje.

Proceso dramoje gali akivaizdžiai atsiskleisti kūrybiškumas per kūrybišką žaidimą ir tyrinėjimą, smalsavimą ir gebėjimą veikti, vaidmenų atlikimą bendradarbiaujant ir refleksiją, naujoviškumą ir rizikavimą. Tokioje dramoje dažnai pastebima, kad vaikai mąsto apie galimus sprendimo būdus, nagrinėja „kas būtų, jeigu“ klausimus, veikdami savo sukurtame „jeigu“ pasaulyje. A. Kraft (A. Craft, 2000) tvirtina, kad „galimybių mąstymas“ yra kertinis kūrybiškumo akmuo ir yra susijęs su būdų, kaip susidoroti su problemomis, paieška, galimybių išbandymu bei tyrinėtinų klausimų nustatymu. Mokslinių tyrimų duomenys leidžia teigti, kad jį puoselėja kūrybinė pedagoginė praktika, kurią apibūdina tokie bruožai, kaip mokytojų „atsitraukimas į šoną“, mokinių gebos veikti nustatymas, laiko ir erdvės suteikimas visiškai pasinerti į vaizduotę žadinančius kontekstus (Cremin ir kt., 2006; Craft ir kt., 2012). Visi šie dalykai pasitelkiami *proceso dramos* kontekste, be to, joje kūrybiškai dalyvauja ir mokytojas. E. Makviljam (E. McWilliam, 2008) teigia, kad kūrybiškumą puoselėjantys

mokytojai nėra nei „išminčiai scenoje“, nei „nuošalyje liekantys pagalbininkai“ – jie yra aktyvūs prasmės kūrėjai ir „tie, kurie painiojasi po kojomis“. Tai, be abejonės, tikslus mokytojo vaidmens dramoje apibūdinimas. Visi praktikai turi būti pasirengę lanksčiai reaguoti į naujas situacijas ir pasinaudoti vaidinančio mokytojo įvaldytos technikos suteikiamomis progomis puoselėti bei žadinti mokinių kūrybinį mokymąsi.

Bendrosios ugdymo programos turtinimas drama

Bendrojoje ugdymo programoje gausu galimybių pritaikyti *proceso dramą*: raštingumo, matematikos ir gamtos mokslų, humanitarinių mokslų ir tematiniuose darbuose. *Proceso drama* yra stipriai veikianti motyvavimo priemonė. „Ofsted“ (2002) teigia, kad *proceso drama* – tai *labiausiai* motyvuojanti Bendrosios ugdymo programos priemonė. Erdvės ir laiko užsiimti improvizacine vaidyba suteikimas mokiniams gali padėti sužadinti jų susidomėjimą, praturinti Bendrosios ugdymo programos dėstymą ir puoselėti kūrybinį mokymąsi. Išskirtinos trys sritys, kuriose drama galėtų būti pritaikyta geriausiai. Tai žaidimų aplinka, raštingumo užsiėmimai ir tarpdalykinė integracija.

Žaidimų aplinka

Žaidimų aplinka gali tapti kūrybinį mokymąsi skatinančia aplinka mokiniams, patenkantiems į ankstyvojo amžiaus vaikų ugdymo pakopą iki pat 2 pakopos*, nors aplinkos pobūdis ir mokinių požiūris į ją, laikui bėgant, ir kis. Žaidimų aplinka yra ta vieta, kurioje galima įsivaizduoti, žaisti ir apsimesti, pritaikant gausybę įgūdžių, įskaitant skaitymą ir rašymą, įvairioms reikmėms ir įvairiai auditorijai. Vis dėlto pernelyg dažnai žaidimų aplinka apsiribojama realaus pasaulio vietomis, pavyzdžiui, gydytojo operacine, policijos nuovada ar prekybos centru, nors dažniau reikėtų siūlyti ir išgalvotas ar knygose aprašytas vietas, atviresnes fantazijai vietas bei įsivaizduotus tarpdalykinius kontekstus. Kiekvienas toks kontekstas iš jaunesnio mokyklinio amžiaus mokinių reikalauja skirtingų kūrybiškumo aspektų. Pavyzdžiui, galėtų būti kuriamos tokios vietos: ponios padavėjos Voble kavinukė, Klarisės Byn namai, pono Vonkos šokolado fabrikas, Fernų šeimos ferma, Hagrido namelis ar Baltosios Raganos rūmai. Fantastiškomis vietomis galėtų būti ir povandeniniai pasauliai, karalystės, pilys, raketos, miško nameliai, miškai ar urvai. Gali būti naudinga kurti

*Žr. lentelę „Anglijos švietimo sistema“ knygos gale.

ir su kitais mokomaisiais dalykais susijusias vietas, pavyzdžiui, Antrojo pasaulinio karo laikų Andersono slėptuvė, Egipto kapavietė ar katakombos, benamių prieglauda, Raudonojo Kryžiaus ar „Oxfam“ biuras, muziejus ar drėgnųjų atogrąžų miškų kampelis. Tokiose vietose vaikai gali pritaikyti turimas žinias ir panašiose vietovėse vykstančius pasakojimus, prisiminti įvairius žinomus ir įsivaizduojamus veikėjus ir taip kurti naujus pasakojimus bei įvykius.

Kartu kurdami tokias vietas ir pasitelkdami išteklius joms praturtinti, mokiniai ugdo atsidavimą ir susidomėjimą, kurie yra būtinos kūrybiškumo prielaidos. Vaikams taip pat reikia kartu aptarti veikėjus ir problemas, kurių gali kilti tokiose vietose. Tokių vietų sėkmingas panaudojimas, kalbant apie kūrybiškumą, priklausys nuo gebėjimo sukurti kritinius elementus: dramos įtampą ir kylančias problemas. Paprastas apsimetimas kavinės lankytojais, kad ir kaip gerai surepetuotas, savaime nepaskatins kūrybiško problemų sprendimo ar „galimybinio“ mąstymo. Trys svarbiausi bet kokio dramos scenarijaus elementai yra žmonės, vieta ir problema (Cremin ir Grainger, 2001). Juos būtina aiškiai suplanuoti, nes be keblios situacijos ar problemos, kurią reiktų išspręsti pajūryje, Jaunųjų vyrų krikščionių asociacijoje ar Kanaveralo kyšulyje, vaikų spektaklis liks tiesiog imitacija ir neskatins bendraautorystės bei naujoviškumo.

Čia ir vėl yra svarbus mokytojo vaidmuo. Nors suaugusieji dažnai suardo ar režisuoja mokinių žaidimus (pavyzdžiui, siekdami apčiuopiamo rezultato), vaidinantis mokytojas gali pagerinti žaidimą, sukurdamas iššūkių ir sukeldamas įtampą ar prigalvodamas sunkumų, dėl kurių mokiniai turi reaguoti. Vis dėlto mokytojams būtina atidžiai stebėti pačių mokinių inicijuotą žaidimą ir iš pradžių nesikišti, „pasitraukti į nuošalę“. Tik taip jie gali įvertinti mokinių žaidimą ir jų nagrinėjamą temą prieš imdamiesi kažką keisti. Stebėdami ir vaidindami, klausydamiesi ir kalbėdamiesi su tiek vaidinančiais, tiek nevaidinančiais mokiniais, mokytojai gali įvertinti ir praplėsti jų kūrybinę veiklą. Vaidinantis mokytojas gali, pavyzdžiui, užsukti į kavinę kaip pasimetusi lankytoja, ieškanti savo pasiklydusio šuns, arba virtuvės šefo motina, informuojanti, kad šefas susirgo, todėl negalės surengti numatyto vaikų vakarėlio. Vaidinantis mokytojas taip pat gali atvykti kaip kurios nors srities inspektorius, norintis susitarti dėl patikrinimo laiko. Prisiimdami tokius vaidmenis mokytojai įveda ir išprovokuoja spręstinas problemas, bet nebando nurodinėti vaikams, kaip jas spręsti. Be to, būtina užtikrinti, kad mokiniams būtų leista dalytis savo nuotykiais žaidimų aplinkoje su likusia klase, nes vėliau jų išspręstas problemas ir sutiktus ar sukurtus veikėjus perims bei adaptuos kiti mokiniai.

Kai kurie mokytojai siekia praturinti mokinių vaizduotę, įvesdami žaislus kaip veikėjus, su kuriais vaikai gali bendrauti. Tai gali būti pliušinis meškinas, lėlė,

robotas ar manekenas, pavyzdžiui, rastas besislepiantis klasės kampe ir galbūt turintis klasei žinutę. Galimas ir toks variantas, kai laikui bėgant mokiniai pastebi ir surenka paslaptingus įrodymus (pvz., salotų lapus ir morkų gabaliukus prieš pasirodant žaisliniam triušiui) apie kitą klasės svečią, kol galiausiai jį aptinka. Taip mokiniai susiranda naują bendrą draugą. Tokie veikėjai dažnai gali tapti garbės svečiais klasėje, jiems galima skaityti, jie gali dalyvauti išvykose, būti kviečiami į šventes ir pižamų vakarėlius bei panašiai. Mokiniai gali jiems rašyti ir laiškus, į kuriuos atsakys į personažo vaidmenį įsijautęs mokytojas. Tam reikia didelio pasiaukojimo, tačiau taip mokiniai skatinami įsitraukti ir sukuriamos puikios galimybės tikslingam skaitymui ir rašymui – galima kurti atvirukus iš kelionių užsienyje, gimtadienio atvirukus, linkėjimų pasveikti atvirukus bei artimųjų laiškus. Kai kurie iš šių personažų gali turėti savo dienoraščius ir atsinešti juos su savimi, kai yra kviečiami praleisti laiką su klasės mokiniais, kurie tuo personažu rūpinasi, o paskui aprašo patirtus nuotykius į jo dienoraštį.

Drama per kalbinio raštingumo užsiėmimus

Kūrybiški mokytojai dažnai pasitelkia dramą kalbiniam raštingumui ugdyti kaip skaitymo ar pasirengimo bendram ar individualiam rašymui sudedamąją dalį. Pasitelkę kurią nors iš gausybės vaidybos priemonių, mokytojai gali praturinti mokinių suvokimą, nes jie verčiami tyrinėti personažo motyvus ar elgesį, nagrinėdami vidinius monologus, pasakojimo siužetą ar temą, pasitelkdami *sustabdyto kadro* (vert. past. – dramos technika, kai pateikiamas statiškas, „sustingęs“ vaidybinis epizodas) arba grupinių skulptūrų techniką. Tokie užsiėmimai gali padėti mokiniams pritaikyti spėjimo bei dedukcinius įgūdžius ir paskatinti įdėmų tekstų nagrinėjimą.

Be to, drama sukuria prasmingą kontekstą rašyti tiek individualiai, tiek kartu. Žodžiu surepetavę ir išgryninę rašto darbo idėjas, klausydamiesi kitų klasės draugų idėjų, mokiniai dažnai pastebi, kad rašyti nėra taip sunku. Mokytojai gali pritaikyti dramą per kalbinio raštingumo užsiėmimus, siekdami akcentuoti rašymo formą, o per išsamesnius *proceso dramos* užsiėmimus „išnaudoti progą“ rašyti įtemptu ir dramatišku momentu. Tyrimų rezultatai rodo, kad abi sąsajos turi potencialo, bet „progos rašyti išnaudojimo“ lankstus ir intuityvus pobūdis paprastai puoselėja nuomonės raišką ir entuziazmą, todėl ir atsiranda daugiau kūrybiškumo vaikų rašto darbuose (Cremin ir kt., 2006). Galbūt taip yra, nes, pasinėrus į emocinį momentą ir ilgą laiką vaidinant tam tikrą vaidmenį, įsivaizduota patirtis atsispindi mokinių rašto darbuose. Jei drama naudojama tam tikram žanrui praturtinti, reikia nutiesti

tiltus tarp vaidybos priemonių ir pageidaujamos rašymo formos. Ir idėjoms kurti, ir mokiniams įtraukti gali būti naudojamos kelios priemonės, tačiau paskutinė priemonė turi sietis su pasirinktu žanru. Tokiu būdu paskutinis improvizuotas scenarijus yra kaip generalinė repeticija prieš rašto darbą. Pavyzdžiui, veikėjo požiūrių ir rūpesčių vystymosi sekimas mintimis gerai siejasi su minčių debesėlių ar dienoraščio rašymu.

Drama taip pat prisideda prie žodinių idėjų ir galimybių kūrimo, mokinių pasitikėjimo kalbant ir natūraliai kūrybiško gestų, veido išraiškų, judesio ir balso naudojimo. Mokiniai akimirksniu priima sprendimus ir ieško būdų judėti pirmyn vaidindami, kalbėdamiesi tarpusavyje, užduodami ir atsakydami į klausimus, perpasakodami įvykius bei kurdami naujus. Per raštingumo užsiėmimus grožiniai ir kiti tekstai atgyja. Jie yra nagrinėjami pasitelkiant „karštosios kėdės“, forumo teatro priemones, kai mokiniai, pavyzdžiui, turi vartoti tokius žodžius, kurie būtų tinkami pagal vaidmenį ir situaciją.

Raštingumo užsiėmimuose mokytojai dažnai siekia naudoti dramą, kad prikeltų knygą gyvenimui, ir parenka momentus iš teksto, kuriuos būtų galima plėtoti toliau, taikant vaidybos priemones. Tokie momentai turi būti nukreipti į konfliktą, neaiškumą, iššūkį arba nesusipratimą, nes būtent jie žadina labiau sutelktas ir kūrybines improvizacijas. Mokytojai turėtų apsvarstyti tokius klausimus:

- Kokie yra galimi „ne sceniniai“ scenarijai, kuriuos būtų galima produktyviai tirti per dramos pamokas?
- Kokius vaidmenis ar priemones būtų galima panaudoti tuo momentu ir kokiam tikslui?
- Kiek reikia perskaityti garsiai iš karto prieš draminę vaidybą, kad veiksmas būtų susietas su kontekstu?

Įtampą taip pat galima sukurti nagrinėjant teksto potekstę, pavyzdžiui, nepaminėtus pokalbius, košmarus, nuojautas, prieštaringas veikėjo mintis dėl kokio nors klausimo, ankstesnius įvykius, kalbančius apie artėjantį iššūkį. Per dramos pamokas šie „praleidimai“ gali būti bendrai lipdomi, tiriami prieš mokiniams grįžtant prie paties teksto.

Dramos integravimas į Bendrąją ugdymo programą

Mokytojai gali pasinaudoti galimybėmis integruoti dramą į konkretaus mokomojo dalyko studijas ir teminį darbą, pavyzdžiui, nagrinėjant tekstus apie Antrąjį pasaulinį

karą ar Egiptą, taip pat tyrinėjant socialinius klausimus, finansinius padarinius ar aplinkos apsaugos problemas, susijusias su atogrąžų miškais bei tarša. Mokytojai gali kūrybiškai mokyti matematikos, tarkime, nagrinėti tokius dalykus, kaip dydis, svoris ir tūris (Pound ir Lee, 2011). Jie taip pat gali dalyvauti kūrybiškai nagrinėjant tiek pasaulietinius, tiek religinius pasakojimus, kad paremtų dvasinį vaikų vystymąsi išgyvenant kitų žmonių gyvenimus. Galimybė atvirai tirti ir reflektuoti įsijaučiant ir atliekant tam tikrus vaidmenis bei galimybė išgyventi nuostabos ir transcendencijos jausmus gali padėti puoselėti mokinių dvasiškumą (Grainger ir Kendal-Seatter, 2003).

Be to, *proceso drama* leidžia mokiniams vystytis asmeniškai, socialiai ir moraliai saugiose įsivaizduotose aplinkose bei suteikia galimybę ugdyti tokias savybes, kaip empatija, savikontrolė, pagarba kitų asmenų nuomonei ir gebėjimas konstruktyviai dirbti su bendraamžiais. Įsivaizduotose situacijose vaikai dažnai yra priversti kritiškai įvertinti etinius principus, išnagrinėti asmenines vertybines nuostatas ir moralines normas. Tai gali padėti jiems išmokti toleruoti neaiškumą ir netikrumą (Grainger, 2003). D. Hitkauto (D. Heathcote)*eksperto mantijos* naudojimas įvairiuose mokomuosiuose dalykuose taip pat yra vertingas metodas, taikytinas tiltams tiesti tarp dalykų, ir parodo dramos kaip mokymo ir mokymosi terpės visoje Bendrojoje ugdymo programoje galimybes (Heathcote ir Bolton, 1995). Dirbdami pagal tokį *proceso dramos* principą mokiniai imasi vaidmenų su išmanymu, autoritetu, žiniomis ir specializuotais įgūdžiais. Toks išmanymas gali būti įgytas, atliekant tyrimą klasėje, arba kūrybiškai perteiktas vaidinančio mokytojo. Bet kuriuo atveju pasirinkta pozicija skatina vaikus taikyti ir plėtoti savo įgūdžius, tam tikros srities žinias ir supratimą.

Kadangi drama atveria gausybę įsivaizduotų patirčių įvairiuose Bendrosios ugdymo programos kontekstuose, ji gali pagilinti mokomųjų dalykų ar temų žinias. Taip iš dalies atsitinka dėl to, jog drama iš prigimties reikalauja daug intelektualinių pastangų (Cremin, 2009), ir iš dalies dėl to, kad ji skatina mokinius eksperimentuoti su sąmonės vaizdiniais, paversdama juos matomais ir įvardytais, išplečiant juos iki naujo suvokimo įvairiuose kontekstuose (Airs ir kt., 2005). Vaikai išmoksta ir naujų dalykų, nes, rinkdamiesi ir priimdami sprendimus, vaidindami, jie ieško naujų sprendimų, kad išspręstų emocinę dichotomiją ar tam tikrą konfliktą. Mokytojai gali pasitelkti dramos galią įvairiais būdais. Tai aprašoma toliau pateikiamuose pavyzdžiuose.

Dramos plėtojimas ASSU: pavyzdys

Rasizmo, išankstinio nusistatymo ir patyčių problemų sprendimas yra asmenybės, socialinio ir sveikatos ugdymo (ASSU) bei socialinių ir emocinių mokymo aspektų

(SEMA) programos pradinėse mokyklose dalis. Tai jaudinančios problemos, su kuriomis kai kurie mokiniai bus susidūrę tiesiogiai, kiti bus skaitę arba matę pavyzdžių per žinias ar televizijos programas. Daugelis mokyklų dalyvauja nacionalinėje kovos su patyčiomis mokykloje kampanijoje, todėl drama galėtų būti integruojama akcentuojant šią problemą.

Toliau aprašoma, kaip galima panaudoti dramą kartu su paveikiu literatūros tekstu nagrinėjant požiūrius ir jausmus. Pavyzdžiu siekiama pademonstruoti kūrybiško mokymosi galimybes, atsiradusias, kai mokiniai, įsivaizduodami tam tikrus dalykus, su drauge vaidinančiu mokytoju susidūrė su naujais iššūkiais. Užsiėmime dalyvavę dešimtmečiai jau turėjo darbo su dramos tekstais patirties ir jau buvo plačiau nagrinėję kitoniškumo, įvairovės ir išankstinio nusistatymo temas. Per šį konkretų užsiėmimą drama buvo panaudota siekiant padėti mokiniams pasinerti į tekstą ir išanalizuoti problemas. Užsiėmimo kulminacija buvo rašto darbas, leidęs jiems panagrinėti problemas vieno iš veikėjų balsu.

Šiam darbui pasirinktas Kevino Kroslio-Holando kūrinys „Žalieji vaikai“ (*The Green Children*) (Oxford, 1997). Tai daug minčių sukelianti iliustruota knygelė apie du vaikus, atsidūrusius kitame pasaulyje, kur dangus, pastatai ir žmonės nėra žali kaip jų pasaulyje. Mokiniai iš pradžių ėmėsi nagrinėti knygos viršelį, kuriame į žaliuosius vaikus žiūri kita „nežaliųjų“ vaikų grupė, be abejonės, iš praeities, bet ir iš klasės mokiniams pažįstamo „realaus pasaulio“. Žaliuosius vaikus vaizdavusių mokinių veiduose atsispindėjo panika, jų laikysenoje buvo matyti nerimas. Kiti vaikai atsargiai apspito žaliuosius vaikus, spoksojo į juos, rodė pirštais, jų veido išraiškos rodė smalsumą, klausimus, sąmyšį ir susidomėjimą. Kai kurių veiduose buvo matyti ir apdairus netikrumas. Norint sustabdytą kadrą išplėtoti dar labiau ir išsiaiškinti veikėjų mintis, mokiniai turėjo balsu, mokytojui palietus ranka jų petį, išsakyti savo mintis. Tarp jų buvo tokios:

„A, pažiūrėkit, jie visi žali. Jie keisti.“
„Kas jie tokie?“
„Iš kur jie?“
„Pažiūrėkit į juos. Kokie jie keisti.“
„Nesiartinkit prie jų.“
„Einam iš čia.“
„Būkit atsargūs – jie gali būti pavojingi.“

„Kur mes? Kas jie? Ko jie nori?“
„Kaip mums grįžti į savo pasaulį?“

„Laikykis manęs, man čia nepatinka.“
„Neskriauskit mūsų.“

Beveik iš karto ir nediskutuodami mokiniai įsijautė ir sugebėjo išsakyti veido išraiškose atsispindėjusias abiejų veikėjų grupių mintis. Iš jų balso tembro buvo galima spręsti apie įtampą, baimę ir nepasitikėjimą. Daugelis išsakė savo įtarimus ir nei vienas nepaminėjo susirūpinimo kita grupe ar noro padėti žaliesiems vaikams, nors siaubas ir baimė, atsispindėję jų kūno kalboje, buvo akivaizdūs. Galima būtų teigti, kad pirmasis susidūrimas buvo daugiau susijęs su savisaugos ir apsisaugojimo instinktais, o ne su empatija bei rūpesčiu dėl „kitus“ ištikusios nelaimės.

Norėdamas padėti klasei įsivaizduoti, kaip pasaulis galėtų atrodyti žaliesiems vaikams, mokytojas perskaitė kitą istorijos dalį, kurioje smalsus žaliasis berniukas rado blyškų marmuro gabaliuką miške. Mokytojas paprašė mokinių įsivaizduoti, kad jie patys yra tame miške, kad jie yra spalvotą pasaulį ir tam tikrą daiktą aptikęs žaliasis berniukas. Mokytojas padėjo, pasakydamas, kad tas daiktas galėtų būti kažkas, ką galima pakelti nuo žemės, kažkas, kabantis ant medžio šakos ar esantis ore. Vaikai poromis pasidalijo įvairiomis mintimis ir piešė įsivaizduojamus daiktus. Tokiame kontekste nebuvo „teisingų atsakymų“, ir visi mokiniai įsivaizdavo bei piešė galimus daiktus, dalijosi bei plėtojo idėjas, bendraudami tarpusavyje. Tarp įvairiausių pasiūlymų buvo plunksnos, boružė, užgesusio laužo liekanos, blizgantis pensas, šakelės, avies kaukolė, lapai ir negyvas juodas kranklys. Vienas vikšrą nupaišęs vaikas po juo parašė: „Tai galėtų būti mūsų vakarienė. Turiu pasiimti jį namo, jis kutena man rankas. Paimk jį greičiau. Jis tokios pat spalvos, kaip ir mes. Jis mus nukopijavo.“ Kitas nupiešė sudžiūvusį rudenišką lapą ir prirašė: „Kas tai? Kaip jis veikia? Kodėl jis ne žalias? Kodėl jis nekalba?“ Vaikų idėjos atspindi horizontalųjį mąstymą ir gebėjimą įsijausti į kitą kontekstą, nes jie pavertė tai, kas jiems pažįstama, nepažįstamu, įsijausdami į vaidmenį ir pasitelkdami vaizduotę.

Vėliau po „vakarienės“ žalieji brolis ir sesuo bando rasti kelią atgal į namus, bet nepajėgia. Jie leidžia naktis naujajame pasaulyje, tačiau berniukas, desperatiškai norintis grįžti namo, vis labiau silpsta, kol galiausia miršta ant sesers rankų: „Daina jį paliko.“ Žalioji mergaitė netenka vienintelio ryšio su savuoju pasauliu. Šis įvykis sukuria naują apčiuopiamą emocinę problemą. Jis pareikalavo iš mokytojo jautrumo bei profesinės kompetencijos nuspręsti, kaip padėti klasei išnagrinėti šią situaciją. Viena mokinių grupė susibūrė į ratą aplink kėdę, vaizdavusią mirusį berniuką, o žaliąją mergaitę vaidinantys vaikai turėjo vienas po kito žengti į priekį, paliesti kėdę ir išsakyti savo jausmus. Tarp išsakytų jausmų buvo asmeninė viltis dėl ateities

ir berniuko sielos, susirūpinimas ir nerimas dėl to, kokia tai netektis jų tėvams, apgailestavimas ir savęs kaltinimas dėl to, kad ji brolį atsivedė į šį naują pasaulį. Kita grupė nusprendė pasinaudoti priemone „vaidmuo ant sienos“, ir kiekvienas jos narys ant lipnaus popieriaus lapelio užrašė paskutinę žinutę savo broliui, kurią paskui tarsi atlikdami ritualą padėjo ant berniuko kūną vaizduojančio piešinio, kurį patys nupiešė ant didelio popieriaus lapo. Kita vaikų grupė nagrinėjo vietinių kaimo gyventojų jausmus, kurie varijavo nuo empatijos iki susirūpinimo galimomis ligomis.

Toliau pasakojime žalioji mergaitė užmezga santykius su naująja šeima. Atrodo, kad aplinkiniai ją priima, ir, nors ji ilgisi savo gimtinės, ima mokytis ją priėmusio pasaulio žodžių bei papročių. Jaunuolis, vardu Gajus, pakviečia mergaitę eiti kartu į mugę. Jis paaiškina jai, kad tai į turgų ar karnavalą panašus renginys. Vis dėlto jai atvykus, ji pastebi, kad žmonės sustoja ir spokso į ją, rodo pirštais, erzina ir tyčiojasi, nes ji kitokia. Šis esminis momentas buvo atkurtas klasėje. Mokiniai suvaidino įvairius vaidmenis, pavyzdžiui, turgaus prekeivio, linksmintojo ar kliento, ir netrukus klasė jau dūzgė nuo juoko ir judesio. Tačiau kai klasės durys atsivėrė, įsivyravo tyla, visi metė savo darbus ir atsisuko į žaliąją mergaitę, kurios vaidmenį atliko mokytojas. Mokytojas vaikščiojo po turgų, kai kurie mokiniai tylėjo, kiti balsu išsakė savo mintis, murmėjo ir burbėjo vienas kitam apie „keistą kūrinį“. Vaidinantis mokytojas reagavo natūraliai, pasiūlė savo asmeninį požiūrį ir bandė dalytis bei rodyti žmogiškumą. Įvairiais momentais veiksmas buvo stabdomas, kad klasė galėtų sustoti ir stebėti sceną bei kartu panagrinėti, kaip mergaitė atrodė ir jautėsi, kaip reagavo minia. Tada, davus signalą, klasė labai rituališkai prisiartino ir apsupo mergaitę vaidinantį mokytoją. Mokytojas papasakojo, kad mergaitė pabėgo į mišką. Tuomet klasė suformavo *sprendimų alėją*, tarsi miško dvasios būtų siūliusios mergaitei patarimus. Vienas vaikas, vaidinantis žaliąją mergaitę, ėjo *alėja* tarp dviejų vaikų eilių, ir bandė nuspręsti – atsisukti veidu į minią ar bėgti ir niekuomet negrįžti. Kartais mergaitė balsu išsakydavo savo mintis ir vidinį konfliktą, kartais atsakydavo į „medžių“ balsus. Balsai sakė:

„Bėk, kiek kojos neša. Tau reikia rasti savo namus.“
„Pasislėpk miške, ten jie tavęs niekada neras.“
„Pasilik su mumis, mes apsaugosim tave.“
„Neklausyk jų, klausyk savęs.“
„Jie kvailiai, jie tavęs nepažįsta.“
„Bėk pas Gajų. Jis tavo draugas, jis tau padės.“
„Paklausk Gajaus, jis žinos, ką daryti.“

„Kuo man pasitikėti? Ar Gajus žinojo, kad taip bus?“
„Nėra kur slėptis.“
„Aš visuomet būsiu viena.“
„Taip neteisinga.“

Daugelis „patarėjų“ siūlė mergaitei eiti pas Gajų, pas jo šeimą, todėl mokytojas vaikams paskaitė tolesnį siužetą ir papasakojo, kaip mergaitė nubėgusi rado tuščius namus. Ji atsisėdo sumišusi bei pasimetusi ir parašė raštelį. Ar ji planavo likti? Mokytojas nustojo skaityti ir paliko vaikus nežinioje, kamuojamus smalsumo, o kas gi bus toliau. Mokiniai išsibarstė po klasę ir greitai ėmėsi rašyti. Kai kurie rašė įsivaizduodami esą Gajus, kiti kaip mergaitė, vienas vaikas parašė raštelį kaip mergaitę priėmusios šeimos motina.

Brangus Gajau!

Atsiprašau, kad pabėgau iš mugės. Aš negalėjau pakęsti, kai žmonės badė mane pirštais ir juokėsi. Ačiū, kad bandei būti mano draugu, bet nieko gero iš to nebus. Padėkok savo šeimai už rūpinimąsi manimi ir mano broliu. Aš negaliu patikėti tuo, ką žmonės man pasakė. Ką blogo aš jiems padariau? Jie manęs nepažįsta ir niekada nepažins.

Brangus Gajau!

Aš jaučiuosi nepritampanti. Nebegaliu daugiau. Ačiū už viską, ką dėl manęs padarei. Ačiū, kad užstojai mane. Noriu žinoti, kas bus mano broliui. Man reikia grįžti, man reikia papasakoti apie viską savo šeimai. Jų balsai mane persekioja, aš ne taip jau ir skiriuosi nuo jūsų. Jaučiuosi tarsi dužčiau į gausybę gabalėlių, visur.

Vaikams pasidalijus rašto darbo ištraukomis, mokytojas perskaitė pasakojimą iki galo ir pakvietė klasę sukurti grupines skulptūras jų darbo žinutei apibendrinti. Skulptūrų buvo daug ir įvairių: kai kurių mokinių fizinės skulptūros atspindėjo nerimą ir skausmą, kad esi kitoks, rodė, kad jų skulptūros buvo iš spygliuotos vielos ar susuktos gebenės, kiti sukūrė viltingesnes abstrakčias skulptūras su akmeninėmis rankomis, kurios turėjo simbolizuoti nekintamumą, sujungti ir siekti. Įvairūs skulptūrų pavadinimai buvo surašyti ant konferencijų stovo, tad mokytojas pasinaudojo proga aptarti sąsajas ir paraleles su dvidešimt pirmojo amžiaus Britanija. Kai kurie vaikai kalbėjo apie lyčių skirtumus ir sunkumus su broliais bei seserimis, kurie norėjo

kažko kito, arba kurie, kaip vienas vaikas pažymėjo, „buvo iš kitos planetos“. Per šį užsiėmimą mokiniai apsikeitė idėjomis, eksperimentavo su kitokiomis nuomonėmis ir interpretacijomis, kėlė klausimus bei problemas. Jiems nepavyko rasti „patogios“ baigties ar lengvų atsakymų į sudėtingas asmenines bei moralines dilemas, kurių iškilo. Tai buvo ypač pastebima baigiamosiose mokinių skulptūrose. Per kitas dvi savaites mokiniai dalyvavo keliuose dramos užsiėmimuose pagal Armino Grederio kūrinį „Sala“ (*The Island*) (2007), kuriame gerokai stipriau ir grafiškiau nei „Žaliuosiuose vaikuose“ nagrinėjama išankstinio nusistatymo tema. Ilgesnis laiko tarpas leido vaikams pasinerti ir išsamiau panagrinėti problemas.

Esama gausybės kitų iliustruotų knygų, kuriose nagrinėjamos ASSU temos, kai kurių jų siužetas vyksta išskirtiniais istorijos tarpsniais, todėl galima problemų nagrinėjimą sujungti su to laikotarpio ir jausmų, žmonių motyvacijų bei to meto sunkumų tyrinėjimu. Iš daugelio *proceso dramai* tinkamų kūrinių rekomenduojame šiuos:

Deividas Šanonas (David Shannon). „Kai kūnas tapo dryžuotas“ (*A Bad Case of Stripes,* 1998, Scholastic);

Mari Hofman (Mary Hoffman). „Gimtų namų spalvos“ (*The Colour of Home,* 2002, Frances Lincoln);

Melvinas Burgesas (Melvin Burgess). „Paukščių žmogus“ (*The Bird Man,* 2000, Andersen);

Robertas Inosentis (Roberto Innocenti) ir Ijanas Makevanas (Ian McEwan). „Baltoji rožė“ (*Rose Blanche,* 2004, Red Fox);

Rut Vander Zi (Ruth Vander Zee) ir Robertas Inosentis (Roberto Innocenti). „Erikos istorija“ (*Erika‘s Story,* 2004, Random House);

Deividas Almondas (David Almond). „Laukinis“ (*The Savage,* 2008, Walker);

Oliveris Džefersas (Oliver Jeffers). „Širdis butelyje“ (*The Heart in the Bottle,* 2007, Harper);

Krisas Vormelis (Chris Wormell). „Dvi varlės“ (*The Two Frogs,* 2003, Jonathon Cape);

Eva Bunting (Eve Bunting). „Aš esu mumija Heb-Nefertė“ (*I am the Mummy Heb-Nefert,* 2000, Voyager);

Mišelė Makan (Michelle McCann), Liuba Tryčinska-Frederik (Luba Tryszynska-Frederick) ir Ana Maršal (Ann Marshall). „Liuba – Bergeno-Belseno angelas“ *(Luba, the Angelo f Bergen Belsen,* 2003, Adams);

Drama nagrinėjant darnios plėtros temas: pavyzdys

„Kūrybinę“ ar tematinę ugdymo programą taikančios mokyklos taip pat gali integruoti dramą. Kitame pavyzdyje drama panaudota nagrinėjant temą „Tai šiukšlės“. Pavadinimas išprovokavo diskusijas su aštuonmečiais ir devynmečiais apie tai, kam šiukšlės priklauso ir kas yra už jas atsakingas. Mokiniai iš pradžių nagrinėjo, kiek ir kokių šiukšlių išmetama jų namuose bei mokykloje, o paskui aptarė visos šalies situaciją. Nagrinėdami šią temą mokiniai susipažino su Kolino Tompsono kūriniu „Popierinių maišelių princas“ (*The Paperbag Prince*) (1992), kuris pasirodė besąs puikus išeities taškas.

Knygos viršelį mokytojas parodė interaktyviojoje lentoje. Jis iš karto sukėlė nemažai diskusijų. Mokytojas, pasitelkdamas tekstą ir pasakojimą, nurodė, kad vietos gyventojams atsibodo per jų kiemą riedantys sunkvežimiai, jie pavargo nuo purvo, kuris nusėsdavo ant jų durų ir skverbdavosi pro langus. Klasė pritaikė *sustabdyto kadro* techniką ir vaizdavo pro užuolaidas besižvalgančius kaimiečius, stovinčius prie savo namų durų, kavinėje ar vaikštinėjančius. Kai kurie jų balsu reiškė savo mintis, pavyzdžiui: „Mano vaikaičiai nebenori atvažiuoti pasimatyti su manimi dėl baisios smarvės.“ Kitas mokinys pakomentavo: „Kai buvau mažas, visą dieną žaisdavau lauke, dabar savo vaikus į kiemą išleidžiu tik 20 minučių.“

Klasė sužinojo, kad sąvartyne iš įvairių surūdijusių statinių į aplinką sunkiasi pavojingi teršalai. Mokytojas, pasitelkdamas savo kūrybinius papildymus, paaiškino, kad kaimo gyventojai žinojo apie tai, jog vietos tarybos vadovai rengė susitikimą miesto rotušėje. Mokytojas padarė pauzę ir leido mokiniams padiskutuoti, kas galėtų vykti toliau. Šie nusprendė, kad vietos gyventojai turbūt pasigamino plakatų su šūkiais, atspindinčių jų nuomonę. Šūkius kūrė ir mokiniai:

„Visi turim po kuprą – sąvartyno mums nereik!“
„Nebūk kvailys – laikykis nuo nuodų nuošalyje.“
„Grąžinkite mums mūsų kaimą!“
„Teršalai mus žudo. Parodykit, kad jums rūpime – išvalykite mūsų orą!“
„Tai kaimas, ne sąvartynas!“

Drama buvo plėtojama toliau taip: kaimiečiai, kurie buvo informuoti, kad tarybos susitikimas artėja į pabaigą, laukė, kol laikrodis interaktyviojoje lentoje pasieks vidurdienio rodyklę. Tuo metu klasė pavirto demonstracijos vieta, kur žmonės maldavo uždaryti sąvartyną. Tarybos narį vaidinantis mokytojas pareikalavo tylos ir

po užsitęsusios griežtos diskusijos sutiko suteikti kaimo gyventojams progą susitikti su tarybos nariais. Beveik iš karto nedidelės mokinių grupės ėmė rengti pranešimus, o kiti, turėję atlikti tarybos narių vaidmenį, susitiko aptarti savo pozicijos. Stalai buvo sudėlioti taip, kad vaizduotų nedidelio susitikimo vietą. Tarybos nariai užėmė savo vietas, pavartė savo popierius. Gyventojai kruopščiai apgalvojo, kaip dalyvauti susitikime. Kai kurie mokiniai nusprendė būti pikti ir kelti reikalavimus, kiti nusprendė būti diplomatiški – atliekamą vaidmenį iš dalies nulėmė įsivaizduojama jų grupės prigimtis: šeima, draugai, jauni žmonės, seni žmonės ir pan. Šie vaidmenų pasiskirstymai turėjo įtakos susitikimo eigai, tačiau visi sukūrė saugų kontekstą, kuriame mokiniai galėjo išsakyti savo požiūrius apie sąvartyną ir platesnius taršos klausimus. Vis dėlto dauguma liko nepatenkinti tarybos narių atsakymais ir nusprendė parašyti jiems atstovaujančiam parlamento nariui. Pavyzdžiui:

Gerbiamas pone Pitersai!

Rašau Jums, norėdamas pasidalyti savo pasibjaurėjimu, kad šiam gigantiškam sąvartynui buvo leista taip ilgai griauti mūsų gyvenimus. Kiekvieną dieną net negaliu atverti savo namų langų dėl baisaus kvapo. Niekas nenori atvažiuoti į svečius, o savo vaikaičių aš nemačiau jau ilgiau nei metus! Prašyčiau suprasti mus ir pagalvoti apie kitą sąvartyno vietą, kad vėl galėtumėme gyventi gražiame slėnyje.

Gerbiamas tarybos nary Metjusai!

Sąvartynas turi dingti! Žinau, kad jūs nesiklausėte piketuotojų, tačiau mes grįšime. Anksčiau man patiko gyventi šiame kaime, tačiau dabar noriu išsikraustyti iš čia. Kiekvieną savaitę mane pažadina dundantys sunkvežimiai, o išmetamųjų dujų kvapas tiesiog nepakeliamas. Šis kaimas buvo tokia nuostabi vieta gyventi. Prašau padėkite mums ir vėl mėgautis gyvenimu.

Drama nagrinėjant temą „Tai šiukšlės“ padėjo aštuonmečiams ir devynmečiams kalbėti apie problemas, dirbti kartu ir rizikuoti, taip pat taikyti gautas žinias. Tema toliau plėtota pasiskolinant pasakojimo elementus ir problemas iš Simono Džameso (Simon James) knygos „Brangus *Greenpeace*“ (*Dear Greenpeace*) ir Maiklo Formano „Vienas pasaulis“ (*One World*). Kitas Bendrosios ugdymo programos temas taip pat galima tirti naudojant įvairių tekstų siužetus. Literatūros kūriniai ir vaidinantis mokytojas yra galinga priemonė, vystant improvizacinę *proceso dramą* ir puoselėjant mokinio kūrybiškumą.

Baigiamosios mintys

Drama apima kūrybą, spekuliavimą ir refleksiją, skatina klausti ir kurti sąsajas. Priešingai nei labiau tradiciškos pedagoginės priemonės, ji leidžia plačiau tirti kalbą, interpretuoti, puoselėja mokinių kūrybiškumą. Kūrybiškumas ir vaizduotė nėra papildomi dramos elementai, jie yra esminiai simbolinei ir komunikacinei veiklos prigimčiai bei skatina empatiją ir įžvalgą. Jie taip pat prisideda prie netikrumo ir neaiškumo, kurie apibūdina dramą klasėje. Mokytojams, norintiems kūrybiškumą ugdyti per dramos pamokas, rekomenduojama:

- išplėtoti žaidimų aplinką, remiantis trimis dramos kertiniais elementais: žmonėmis, vieta ir problema;
- pasinaudoti vaidybos priemonėmis per raštingumo užsiėmimus nagrinėjant tekstus ir puoselėjant kūrybišką mokinių atsaką;
- rinkti literatūrą, kurioje keliami klausimai ir nagrinėjamos problemos, reikšmingos įvairiems mokomiesiems dalykams ir gyvenimui;
- suplanuoti *proceso dramos* pamokas, naudojant aktualius tekstus, ir išplėsti jų apimtis, įterpiant papildomų pasakojimo elementų;
- apsvarstyti vaidinančio mokytojo potencialą ir rizikuoti „painiotis po kojomis“ (McWilliam, 2007), taip pat skatinti bei plėsti vaikų kūrybinį mokymąsi.

Literatūra

Airs, J., et al. (2005). The performing arts, in R. Jones, R. Wyse and D. Wyse (eds), *Creativity in the Primary Curriculum*. London: Routledge, pp. 96–113.

Booth, D. (1994). *Story Drama: Reading, Writing and Role Playing across the Curriculum*. Markham: Pembroke.

Craft, A. (2000). *Creativity Across the Primary Curriculum: Framing and Developing Practice*. London: Routledge Falmer.

Craft, A., McConnon, L. and Matthews, A. (2012). Child-initiated play and professional creativity: enabling four-year-olds' possibility thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 7 (1): 48–61.

Cremin, T. (2009). *Teaching English Creatively*. London: Routledge.

Cremin, T., Burnard, P. and Craft, A. (2006). Pedagogy and possibility thinking in the early years. *Thinking Skills and Creativity,* 1 (2): 108–19.

Cremin, T., Goouch, K., Blakemore, L., Goff, E. and McDonald, R. (2006). Connecting Drama and Writing: seizing the moment to write, *Research in Drama in Education,* 11 (3): 273–91.

Cremin, T., McDonald, R., Blakemore, L. and Goff, E. (2009). *Jumpstart Drama!* London: David Fulton.

Grainger, T. (2003) 'Exploring the unknown: ambiguity, interaction and meaning making in classroom drama', in E. Bearne, H. Dombey and T. Grainger (eds), *Classroom Interactions in Literacy.* Maidenhead: Open University Press, pp. 105–14.

Grainger, T. and Cremin, M. (2001). *Resourcing Classroom Drama 5–8,* Sheffield: National Association for the Teaching of English.

Grainger, T. and Kendall-Seatter, S. (2003). Drama and Spirituality: reflective connections. *International Journal of Children's Spirituality,* 8 (1): 25–32.

Greenwood, J. (2009). Drama education in New Zealand: a coming of age? A conceptualization of the development and practice of drama in the curriculum as a structured improvisation, with New Zealand's experience as a case study. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance,* 14 (2): 245–60.

Heathcote, D. and Bolton, G. (1995). *Drama for Learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education,* Portsmouth, NH: Heinemann.

McWilliam, E. (2008). Unlearning how to teach *Innovations in Education and Teaching International,* 45 (3): 263–9.

Office for Standards in Education (OfSTED) (2002). *The Curriculum in Successful Primary Schools,* HMI 553, October. London: OfSTED.

Pound, L. and Lee, T. (2011). *Teaching Mathematics Creatively.* London and New York: Routledge.

Taylor, P. and Warner, C. D. (2006). *Structure and Spontaneity: the process drama of Cecily O'Neil.* Stoke on Trent: Trentham.

Geografija

David Lambert ir Paula Owens

Įvadas

Žodis „geografija" verčiamas kaip „rašymas apie pasaulį" arba „Žemės aprašymas". Pagal Elesterį Bonetį (Alastair Bonnett) (2008), tai yra *pasaulinis dalykas*. Pagrindinis geografijos tikslas – padėti suvokti pasaulį *kaip visumą*. Mokykloje pravartu įsivaizduoti šį dalyką kaip išteklių, padedantį mums atsakyti į klausimus, kylančius iš esminio žmogaus noro sužinoti apie pasaulį, kuriame gyvename, t. y. klausimus, kuriuos vienokia ar kitokia forma užduoda visi vaikai. Tokie klausimai, be abejonės, galų gale yra susiję su išlikimu „savo namuose, Žemės planetoje". Toliau pateikti pavyzdžiai paimti iš Hovardo Gardnerio (Howard Gardner) diskusijos apie smalsumą ir mokomojo dalyko žinias (Gardner ir Boix Mansilla, 1994). Juos suskirstėme į keturias grupes, kurias, grubiai tariant, su tam tikromis išlygomis galima sieti su gamtine geografija, gyventojų geografija, artimos aplinkos geografija ir visuomenės gerovės (arba vystymosi) geografija:

- *Kas sudaro šią vietovę?*
  - *Kodėl juda daiktai?*
  - *Kas atsitinka su daiktais?*

- *Kas aš esu?*
  - *Iš kur esu kilęs (-usi)?*
  - *Kas yra mano šeima?*
  - *Kas tie žmonės – iš kur jie kilę?*

- *Kokiai vietai aš priklausau?*
  - *Kokia ši vieta?*
  - *Kaip ji tokia tapo?*
  - *Kaip ji galėtų pasikeisti?*

- *Kas, ką, kur ir kodėl gauna?*
  - *Kas yra teisinga?*
  - *Kas yra tvaru?*

Kai apie geografiją kalbame tokiu būdu, tai tarsi apsaugo šį mokomąjį dalyką nuo nuvertinimo (supaprastinimo), kaip priimta įsivaizduoti visuomenėje, kad šis dalykas tik perteikia ir siūlo įsiminti faktinę informaciją apie pasaulį. Nenorime teigti,

kad informacija, esanti tarp metaforinių atlaso viršelių, yra nesvarbi, kaip stengiasi parodyti Geografijos asociacija (GA)[1]. Tačiau pamokos, per kurias mokiniai turi tik įsisavinti fragmentišką ir nekintamą informaciją dėl pačios informacijos, neperteikia geografijos idėjos. Kaip pažymėjo Džonas Hortonas (John Horton) ir Piteris Kraftlas (Peter Kraftl):

> *[...]bet kokioje „geografijoje" bet kokiu metu visais lygmenimis vyksta daugybė dalykų: be abejo, daug daugiau nei gana neutraliai, netgi atrodytų tuščiai apibrėžtas terminas „geografija" gali pasiūlyti... Tačiau su „geografija" jau yra susidurta anksčiau, su ja gyvenama konkrečiose kasdienėse akimirkose iš prigimties asmeniškais, šališkais, individualiais, subjektyviais, įkūnytais ir (nuo visokiausių dalykų, dalis kurių yra suvokiama ir išreiškiama žodžiais, o kita dalis – mažiau suprantama ir apibūdinama žodžiais) priklausančiais būdais, t. y. (nors galbūt niekada neatspėtumei iš to, kas prirašyta apie „geografiją") „geografija" yra „štai čia" [galvoje] ir kitur, bent jau tiek, kiek ji yra „ten kažkur"...*
>
> (Horton ir Kraftl, 2005, p. 136)

Todėl nuo pačių pirmųjų bandymų „mokytis" geografijos mums reikia daugiau įvairių dalykų nei vien tik duomenų. Tyrinėjant, perteikiant ir suprantant įvairiapusį ir sparčiai kintantį pasaulį, esminis dalykas yra vaizduotė. Pasaulis nuolat atrandamas iš naujo, ir tai ypač tinka, kai kalbama apie mažus vaikus. Vladimiras Kudriavcevas (Vladimir Kydryavtsev) pabrėžia, kad šis atradimo veiksmas vaikystėje yra subjektyvus, ir tai yra savita kūrybiškumo forma, kuri ganėtinai skiriasi nuo suaugusiųjų kūrybiškumo formų. Tuo tarpu pastarosios nukreiptos į technologinę, meninę ir mokslinę gamybą, o vaikystė „yra beveik vienintelė žmogaus gyvenimo dalis, kai kūrybinis darbas yra universalus ir natūralus egzistavimo būdas ir kai elementarus išmokimas, kaip elgtis su bet kuriuo kultūros objektu, vaikui yra atradimas" (Kudryavtsev, 2011, p. 46). Taigi tai, ką „žinantysis" atneša į „žinomą pasaulį", iš esmės formuoja tai, ką jis mato ir kaip reaguoja. Be to, tiesa yra ta, kad nors technologijos leidžia monitoriuose matyti tolimas vietas ir pasaulį, tačiau už kito gatvės kampo galime susidurti ir su sienomis bei *terra incognita* (vert. past. – lotyniškas posakis, reiškiantis nežinomą žemę, neištirtą sritį, nesuprantamą dalyką). Šia prasme geografijos mokymasis (rašymas apie pasaulį) yra kūrybinis veiksmas, galintis apimti žinomų ir naujų pasaulėžiūrų sintezę, erdvės ir laiko sąsajų kūrimą, idėjų apie pasaulį perdavimą ir formavimą, problemų svarstymą ar sprendimų numatymą.

Šiame skyriuje norime argumentuoti, kad *mokytis* geografijos, ypač būnant mažu vaiku, yra kūrybinis veiksmas. Kūrybiškumas pasireiškia, kai:

- puoselėjame ir ugdome savo geografinę vaizduotę, reikalingą norint geriau suprasti pasaulį ir kaip tarpusavyje susietos gamtinės ir žmonių aplinkos;
- naudojame kasdienes situacijas ir tiesioginę patirtį, pavyzdžiui, lauko tyrimus, kaip galimybę kurti ir taikyti žinias apie „realųjį pasaulį“;
- tikslios mokomojo dalyko žinios suteikia galimybę atrasti ar jas pagilinti. Tai susiję su mokytojais, kurie turi puikių mokomojo dalyko žinių ir suvokia visus mokomojo dalyko tikslus (žr. kitą dalį).

Šiame skyriuje pateikiama pavyzdžių, kurie, be abejo, yra kaupiami ir jais siekiama prisidėti prie labai susijusio cikliško geografijos dalyko „prasmės kūrimo“. Jie yra susiję su kasdieniais, žinomais dalykais, siekiant mokinius padrąsinti aiškiai reikšti ir perduoti tai, kas jiems yra žinoma ir gyvena jų vaizduotėje apie pasaulį – taip mokiniai plėtoja savo *asmenines geografijas*. Mokytojai gali padėti jiems pajudėti iš šio taško ir iš naujo įvertinti tai, kas jiems žinoma bei kasdieniška, ir nauju žvilgsniu pažvelgti į tai, kas jiems atrodė savaime suprantama, o gal net pamatyti tai, ko jie anksčiau nepastebėjo: mokiniai gali *sukurti* savo asmeninę geografiją. Dalydamiesi savo asmeninėmis žiniomis, jie gali rasti naują, asmeninį ir bendrą supratimą. Tai galima vadinti *bendradarbiavimo geografija*, paremta lankymusi tam tikrose vietose ar lauko tyrimais. Mokiniai, įsivaizduojantys ir įsijaučiantys į įvairius kintančius požiūrius ir prasmes, kad geriau suprastų, kaip skirtingi žmonės gyvena pasaulyje, gali kurti ir *empatiškąją geografiją*.

Šie kūrybinės geografijos tipai kuriami remiantis statiškomis, pamatinėmis geografijos žiniomis ir leidžia tyrinėti bei naujais būdais atrasti įvairias vietas susitapatinant, dalijantis ir per diskusijas bei ginčus formuojant naują požiūrį.

Tikroji geografijos idėja

Nors sutinkame su 2010 m. Jungtinės Karalystės baltosios švietimo knygos (vert. past. – dokumentas, pristatantis Jungtinės Karalystės vyriausybės siūlomus veiksmus šalies švietimo sistemoje) (Švietimo departamentas, DfE, 2010) teiginiu, kad mokyklinė geografija yra svarbi, siekiant supažindinti mokinius su pamatinėmis žiniomis (ir tai apima geografijos žinias), norėdami veiksmingai mokyti geografijos,

ypač pradinėje mokykloje, turime pripažinti, kad geografijos mokymasis yra kūrybinis veiksmas. Pamatinės (arba pagrindinės) geografijos žinios reikalingos, kad žmogus taptų išsilavinusiu asmeniu. Neturėdami žinių apie pasaulį, ribojame savo, kaip pasaulio piliečių, gebėjimus (Lambert, 2011). Tačiau bandymas perteikti ir perduoti tokias esmines žinias, kaip baigtines, yra gana nenaudinga ir beprasmė veikla (Catling ir Willy, 2009). Informacija apie geografiją kaupiama įgyjant žinių aktualiose ir tikslingose situacijose.

Ir vis dėlto, prieš susitelkiant į kūrybiškumo pavyzdžius mokant geografijos pradinėje mokykloje, verta išsamiau patyrinėti, kaip vystėsi geografija kaip sistemingo mąstymo sritis ar kaip to, ką Maiklas Jangas (Michael Young) (2008) vadina „veiksmingomis žiniomis“, šaltinis (taip pat žr. Firth, 2011; Catling ir Martin, 2011). Pačios ankstyviausios bendruomenės tada, kai pradėjo klajoti, siekė sužinoti apie savo kraštą ir tai, ką dabar vadiname aplinka: kur rasti vandens, maisto, pastogę ir kaip apsisaugoti nuo pavojų. Bent jau nuo graiko Ptolemajaus, kuris gyveno Egipte antrame mūsų eros amžiuje, laikų buvo bandyta aprašyti ir užfiksuoti žinomo pasaulio ypatumus, vietinę patirtį atvaizduojant globaliame kontekste. Įvairiais istoriniais laikotarpiais geografo tyrinėtojo užduotis buvo praplėsti bei pagilinti šias žinias ir sukurti dar patikimesnį žemėlapį. Žemėlapių ir gaublių (tiek popierinių, tiek elektroninių) kūrimas ir naudojimas nebūtinai yra geografijos „viskas ir visko pabaiga“, tačiau tai labai svarbu. Po lėtos pradžios (Ptolemajaus žemėlapis buvo naudojamas daugiau nei tūkstantį metų po to, kai buvo išleistas pirmą kartą) nepaprastas žmogaus sumanumas prisidėjo prie šio proceso, ir sferinis Žemės rutulys buvo perkeltas ant popieriaus. Turbūt žinomiausia yra Merkatoriaus projekcija, kurią taikant 1569 m. buvo sukurtas pirmasis pasaulio žemėlapis, beveik visiškai tiksliai išlaikantis pasaulio kryptis (tačiau iškraipantis šalių ir žemės masyvų formas). Šis žemėlapis leido saugiai keliauti ir tyrinėti pasaulį ir – stebėtina – Merkatoriaus matematika vis dar yra šiuolaikinių GIS (geografinių informacinių sistemų, kuriomis remiasi šiandieninė palydovinė navigacija) pramoninis etalonas.

Tyrinėjimai, kurie, be abejonės, pasiekė piką devynioliktojo amžiaus Britanijoje, leido geografams rinkti žinias iš visos Žemės planetos – ši užduotis dar nebaigta, pavyzdžiui, mes vis dar mažai žinome apie vandenynų dugną. Tyrinėjimai ir, kaip mes jau pabrėžėme, *atradimai* iš tiesų yra pagrindinis geografinio paveldo elementas. Dabar pamokose tai įgyvendinama keliant tiriamuosius klausimus, pavyzdžiui, tokius, kurie pateikti skyriaus pradžioje, bandant paneigti visuomenės vaizduotėje paplitusį stereotipą, kad geografai beprasmiškai kaupia galybę aprašomųjų duomenų apie pasaulį. Dvidešimtojo amžiaus viduryje žinomas JAV geografas

Edvardas Akermanas (Edward Ackerman) teigė, kad „geografijos tikslas yra niekas kitas, kaip tik didžiulės sąveikaujančios sistemos, apimančios visą žmoniją ir jos natūralią aplinką Žemės paviršiuje, *supratimas*" (Ackerman, 1963, p. 436; vert. past. – kursyvu išskirta straipsnio autorių). E. Akermaną būtų galima pavadinti taikomuoju geografu: geografiją jis laikė svarbiu šaltiniu, teikiant informaciją vyriausybėms ir politikos formuotojams. Jis atvirai pripažino, kad, nors tikslas, kurį jis nustatė, gali būti neįgyvendinamas žmonijos siekis, jis yra visiškai pagrįstas.

Peršokę į šiandieną, galime pacituoti Jungtinės Karalystės geografą E. Bonetį (2008), tvirtai besilaikantį šio požiūrio ir pastebintį, kad geografijos tikslas iš tiesų yra „absurdiškai platus" (ten pat, p. 9), tačiau būtų dar absurdiškiau dėl to nebandyti jo įgyvendinti. Tam tikra prasme tai mums primena, kad *dabar mes jau tikrai žinome*, jog žmogaus veikla gali sunaikinti gyvybę Žemėje ar bent jau didžiulius jos plotus, įskaitant pačius žmones. Kai kurie autoriai teigia (pvz., Morgan, 2011), kad šis supratimas reiškia, jog mes pradėjome naują erą – antropoceną (žmogaus erą). Žmonijos sukelta klimato kaita yra turbūt vienintelis įspūdingiausias to įrodymas. Tai neįsivaizduojamas faktas, kurį sunku suvokti kasdieniame gyvenime, tačiau mokyklinė geografija gali padėti mokiniams tai padaryti, pasitelkdama tam kai kurias priemones. Nenorime teigti, kad mokytojų atsakomybė yra „išgelbėti planetą" – jie ir taip turi pakankamai darbo! Jų tikslas kuklesnis – suteikti mokiniams galimybę sužinoti apie pasaulį ir jį suprasti, o tai pravers jiems sprendžiant šiais laikais kylančius praktinius ir moralinius klausimus. Pagal Geografijos asociacijos manifestą[2], geografijos tikslas yra tęsti su mokiniais visą gyvenimą trunkantį pokalbį apie tai, kaip žmonėms jaustis Žemės planetoje tarsi savo namuose.

Geografija atgyja mokykloje

„Gyva" geografija... prašo jaunų žmonių pamąstyti apie savo gyvenimą, savo santykį su pasauliu ir tai, koks jis gali tapti, – tai neįmanoma užduotis be gilaus pasaulio aprašymo, kurį pateikia geografija.

(Lambert, 2011, p. 134)

Kūrybingi mokytojai daro viską, ką gali, norėdami kompensuoti slegiančius biurokratinius reikalavimus. Laimei, geografija yra „gyvas" dalykas. Ji nagrinėja šiuolaikinį pasaulį ir apibendrina įvairiausią informaciją bei įvairius požiūrius, taip puikiai tikdama kūrybiniams procesams įgyvendinti (Scoffham, 2003; Catling, 2009). Pavyzdžiui, Žemės

vietos nėra statiškos: keičiasi žmonių veikla, keičiasi ir vystosi kraštovaizdžiai. Be to, dažnai ginčijamasi dėl erdvės, kurios trūksta, išnaudojimo, atsižvelgiant į skirtingų vartotojų grupių, kurios nuolat keičiasi, požiūrius ir poreikius. Mokydamiesi geografijos mokiniai gali sužinoti, kaip protingai ir produktyviai susidoroti su tokia kaita.

Verta paminėti, kad tai gali būti viena iš priežasčių, kodėl manoma, jog sunku gerai išmokyti geografijos (žr. Britanijos švietimo sistemos veiklą prižiūrinčios tarnybos „Ofsted" leidinį, 2011): mokomojo dalyko turinys gali pasirodyti šiek tiek kintantis ir toks, kuriam trūksta prieinamumo ar aiškumo. Franė Martin (Fran Martin) (2004) teigia, kad gali būti dvi visiškai priešingos nuomonės dėl mokyklinės geografijos, kurios gali būti geriau suprantamos kaip nepertraukiamos sekos. Viena vertus, yra faktai ir statistika, iliustruojantys žinojimą, kad pasaulyje yra tam tikrų vietų ir kaip jos atrodo, kita vertus, į tam tikras vietas žiūrima iš asmeninių pozicijų, ir tai gali būti paremta emocijomis, todėl reakcijos gali būti gana kintančios. Ji teigia, kad pastarasis požiūris gali skatinti kūrybiškumą: „Jei per visas geografijos pamokas būtų akcentuojama tik [iš anksto „supakuotos"] žinios ir įgūdžiai, o ne nagrinėjamas neaiškus, diskutuotinas, vertinantis turinys, būtų neįmanoma skatinti kūrybiškumo ir kūrybinio mąstymo įgūdžių" (Martin, 2004, p. 120). Nors nurodyti tokius skirtumus naudinga, būtų visiškai nenaudinga teigti ar daryti išvadą, kad faktai ir žinios yra pranašesni už asmeninę patirtį ar atvirkščiai. Galiausiai, mokytojas turi rasti būdų, kaip sujungti šiuos abu aspektus, nes neabejotinai geografinę vaizduotę kursto ir skatina žinios, gautos iš netiesioginių šaltinių: kitų perduodamų vaizdų, atlasų ir žemėlapių, taip pat iš asmeninės reakcijos į kasdienius geografinius potyrius. Iš tiesų, remdamiesi naujausiais M. Jango darbais (Young, 2008), galime teigti, kad geografijos (ar kito Bendrosios ugdymo programos mokomojo dalyko) esmė yra parodyti mokiniams tokias žinių sritis, kurios egzistuoja už kasdienės asmeninės patirties ribų.

Vis dėlto asmeninė geografija – interesai, žinios, puoselėjamos vaikų ir kitų asmenų vertybės, kurios formuoja jų geografijos supratimą, – neabejotinai yra labai svarbi. Geografija siejasi su fizinio ir žmogiškojo pasaulių sąveika, o žmogaus veiklai įtakos turi sudėtinga asmeninių, socialinių ir kultūrinių vertybių sąveika. Asmeninės geografijos vertinimas padeda mokiniams suprasti skirtingus požiūrius ir perspektyvas. Tai yra būdas išvystyti tam tikrą empatiją vietoms ir jose gyvenantiems žmonėms. Įvertinant vertybes (dažnai prieštaringas), įmanoma paaiškinti, kaip sprendimai gali paveikti skirtingas grupes: jaunus ir senyvus žmones, berniukus, mergaites, turtuolius ir vargšus. Pavyzdžiui, pamąstykite apie kasdienį apsipirkimą: kas laimi ir kas pralaimi, kai miesto pakraštyje atsidaro naujas prekybos centras (su nemokama automobilių stovėjimo aikštele)?

Taigi verta minutėlę pamąstyti, ką reiškia turėti šiek tiek geografijos žinių. Tai ypač svarbu, nes šiomis dienomis, kai atsirado internetas, programa „*Google* Žemė“, palydovinė navigacija ir mobilieji telefonai, kiekvienas supranta arba taiko geografijos žinias. Be to, mes visi egzistuojame geografiškai: kažkur gyvename, kažkur apsiperkame, turime giminaičių ir draugų, galbūt išsibarsčiusių po visą pasaulį. Verta suprasti ir išnaudoti tokios „kasdienės geografijos“ galimybes – kiekvienas mokytojas žino darbo su tuo, kas pažįstama mokiniams, privalumus. Tačiau, omenyje turint Bendrąją ugdymo programą, jei nepereinama prie mažiau žinomų ir pažįstamų dalykų, prarandama galimybė.

Mokytojui Bendroji ugdymo programa, kaip ir pedagogika, reiškia pasirinkimus. Tai yra dalis to, ką žinome kaip „profesinį vertinimą“, kuris pats reikalauja didelio kūrybiškumo. Sprendimus priimame remdamiesi principais, kuriuos vertiname ir kuriems, tikėtina, daro įtaką mūsų ugdymo tikslo supratimas. Ugdymo programa, parengta pagal populiariose žinių naujienose nušviestus klausimus ar „aktualijas“, greičiausiai bus nenuosekli, paviršutiniška ir gal net panaši į greitąjį maistą, kuris sukelia didelį nepasitenkinimą po pirmosios riebalų ir cukraus dozės. Likusioje šio skyriaus dalyje bandoma pateikti keletą kūrybinių galimybių, kaip įgyvendinti Geografijos bendrąją ugdymo programą, visiškai atsižvelgiant į įvadinėse dalyse pateiktus principus ir „įspėjimus“.

Kūrybiškumas – geografijos viltis

Kūrybiškas mokymas – ne tik tai, kokios, bet ir tai, kaip naujos žinios yra suprantamos bei susiejamos su kitomis mokinių turimomis žiniomis. Pagrindiniai geografijos mokymo ir mokymosi įrankiai yra lauko tyrimai, tyrinėjimai ir žvalgytuvės, kurie išreiškia *šiuolaikinę ugdymo galią* (Lambert, 2011, p. 129) bei skatina mokinių kūrybinį ir kritinį mąstymą. Mokytojo kūrybingumas pasireiškia praktiškai sudarant mokinių ugdymo programą, t. y. tada, kai mokytojas išlaiko pusiausvyrą tarp mokinių prioritetų ir mokomojo dalyko tikslų bei uždavinių. Kad tai būtų veiksminga, mokytojas, be abejo, turi turėti įvairių profesinių žinių, įskaitant mokomojo dalyko žinias, bent dviem atžvilgiais: pirma, kalbame apie geografijos idėjos pobūdį ir svarbą, kaip jau aptarėme ankstesnėse šio skyriaus dalyse, kuri padeda mokytojams neprisirišti prie paprasčiausio oficialaus darbo plano pateikimo; antra, pripažįstame, kad reikia specifiškesnių turinio žinių, be kurių nepavyks gerai suplanuoti geografijos mokymo.

Norėdami paaiškinti šią mintį, grįžkime prie anksčiau pateiktų klausimų. Į klausimą „Kas sudaro šią vietovę?“ gali būti pateikta daugybė skirtingų atsakymų. Geografiniu požiūriu greičiausiai nagrinėsime *medžiagą* (uoliena ar dirvožemis, ar netgi plytos, skalda, betonas) ir *oro* sąlygų poveikį jai (erozija), taip pat tai, kaip „veikia“ *vanduo* ir kaip jis pašalina šią medžiagą, toliau *ardydamas* žemę (upių „veikla“). Kūrybingas mokytojas gali atsispirti nuo šio taško skirtingomis kryptimis: analizuoti, kas sudaro *kitas* vietas (Jungtinėje Karalystėje arba kitose pasaulio vietose, pavyzdžiui, dykumose ar poliariniuose kraštuose), arba nagrinėti praktiškesniu aspektu, pavyzdžiui, kaip statybininkai bando apsaugoti medžiagas nuo erozijos. Šie pavyzdžiai susiję su konkrečiomis temomis, tačiau, mūsų manymu, jie visiškai atitinka bendrąjį tikslą – Žemės planetoje jaustis šeimininku.

Toliau šioje dalyje pristatysime tris atvejų analizes, siekdami išsamiau pailiustruoti keletą kūrybinio geografijos ugdymo programos sudarymo pavyzdžių.

Pirmosios dvi atvejų analizės paimtos iš „Jaunųjų geografų“ (*Young Geographers*), t. y. „Gyvosios geografijos“ projekto pradinių mokyklų mokiniams“ (*Living Geography Project for Primary Schools*) (Catling, 2008). Įgyvendinant šį projektą pradinių klasių mokytojų grupių buvo paprašyta parengti geografijos ugdymo planus, orientuotus į tos vietovės geografiją. Nors tiesioginė patirtis yra esminė geografijos dalis, ji ne visada įmanoma, pavyzdžiui, studijuojant tolimas vietoves. Trečioje atvejo analizėje pristatoma, kaip ketvirtokai* vykdė gamtinės aplinkos pokyčių projektą Sent Lusijoje pagal „Kūrybinės veiklos tyrimų rėmimo“ (*Creativity Action Research Awards, CARA*) programą (vert. past. – Anglijoje vykdoma nacionalinė programa, remianti kūrybinius projektus mokyklose), taikydami metodus, kurie plėtojo jų kūrybinio mąstymo įgūdžius.

Daugumai projekte dalyvavusių mokytojų nutolti nuo laiko patikrinto ir išbandyto darbo plano (kartais laikomo „nurodytu“ arba privalomu) reiškė tam tikrą riziką, nes reikėjo sukurti galimybes vykdyti lauko tyrimus. Ši praktiška ir savarankiška „ugdymo programos sudarymo“ veikla pareikalavo iš jų profesinio vertinimo ir mokomojo dalyko žinių, pagal mokinių poreikius ir interesus renkantis turinį ir procesus. Kiekvienas iš mokytojų sukūrė labai skirtingas darbo dalis, kurios atspindėjo jų mokinių geografinę, vystymosi ir kultūrinę situaciją.

Asmeninių geografijų vystymas: pradėkime nuo pasakojimo

Pasakojimai apie vietas yra veiksmingi ir turi įtakos geografinei vaizduotei (Rawling, 2011). Jie gali būti puikus metodas, padedantis mokiniams rasti ryšį su

*Žr. lentelę „Anglijos švietimo sistema“ knygos gale.

pasauliu ir jį suprasti. Šiame pavyzdyje pasakojimas ir tiesioginė mokinių patirtis bei „keblios“ realios mokymosi situacijos padėjo paruošti dirvą kūrybiškumui, be to, taip buvo leista pasireikšti įgimtam vaikų smalsumui.

Džeinė Muligan, Ostrėjaus pradinės mokyklos ikimokyklinio amžiaus vaikų mokytoja, naudojo Nilo Grifitso (Neil Griffiths) ir Skoto Mano (Scott Mann) knygelę „Kelionė“, kurioje pasakojama apie žaislinį laivelį ir jo kelionę upe, siekdama sužadinti įgimtą vaikų smalsumą, paskatinti atrasti upes ir vietoves bei apie jas sužinoti. Mokiniai pradėjo perpasakodami istoriją: „Mes matome mažą raudoną laivelį. Jis plaukė pro kalnus, krioklį, žolę, dumblą, tvenkinį ir upės akmenis.“ Tada jie svarstė, kuriuos knygoje aprašytus dalykus jie galėtų rasti savo vietovėje. Ar ten yra kalnas? Kur jie galėtų rasti tvenkinį? Ar netoliese yra upė? Kaip iš tikrųjų atrodo upės? Šiuos ir kitus mokinių iškeltus klausimus mokytoja panaudojo, siekdama, kad jie atliktų tyrimą.

Mokiniai tyrinėti pradėjo nuo mokyklos teritorijos pagal jiems kilusius klausimus apie kraštovaizdžio ypatybes. Jie buvo skatinami remtis savo pojūčiais, fotografuoti objektus, kurie atrodo įdomūs, kalbėti apie tai, ką pastebėjo. Mokytoja Džeinė ir kiti jos kolegos stengėsi nesikišti: jie padėjo techniniais klausimais, kai reikėjo naudotis skaitmeniniais fotoaparatais ir įrašyti komentarus bei klausimus. Taip mokiniai buvo skatinami papasakoti ne tik apie tai, ką jie atrado ar pastebėjo, bet ir apie tai, kaip jautėsi.

Girdžiu medžiuose rimstantį vėją.
Matau šiltnamį.
Jaučiuosi šiek tiek išsipurvinęs. Pažliugusi žemė!
Jaučiuosi šiek tiek nustebęs!
Mes neturime kalno, bet yra kalva.

Džulija Taner (Julia Tanner) (2010) teigia, kad laisvė nagrinėti savo emocinę ir pažintinę reakciją į aplinką yra gyvybiškai svarbi, mokant geografijos, ir tai padeda mums suprasti, kaip suvokiame vietą, ką ji mums reiškia ir kaip ją prisimename. Jutimo ir žinojimo derinys yra neatsiejama mūsų asmeninės geografijos dalis. Tyrimais buvo patvirtinta ir įrodyta, kad šis procesas gilina mokymąsi ir lavina atmintį (Scoffham, 2010). Pasiruošimas lauko tyrimams, vertingi atsakymai ir asmeninis pasirinkimas – visa tai apibūdinama „galimybių suteikiančia aplinka“ (Vaikų, mokyklų ir šeimų departamentas, DCSF, 2008).

Mokiniai nusivylė, kai mokyklos teritorijoje nerado upės, todėl buvo suplanuotas pasivaikščiojimas į netoliese esantį kaimą, siekiant praplėsti jų žinias

apie aplinką ir tiesiogiai susipažinti su upeliu. Upių sąvoką, pvz., „tėkmė“, nėra lengva perteikti nuotraukomis ar vien tik žaidžiant su vandeniu, todėl per šią ekskursiją mokiniai galėjo klausti „O kas, jei...?“, naudoti žaislinius laivelius bei pagaliukus, nagrinėti, kaip veikia upės ir upeliai.

Jis [laivelis] plukdomas! Neleisk jam nuplaukti.
Mes stovime ant tilto!
Jis plaukia gana greitai.

Margaretė Makintoš (Margaret Mackintosh) (2005) pabrėžia, kad mokiniams nepaprastai svarbu apsilankyti prie upių, kai apie jas mokosi, ir jie turėtų būti skatinami jas bei jose vykstančius procesus įsivaizduoti įvairiais būdais, kad susidarytų trimačius mąstymo vaizdinius. Ji teigia, kad be šių įsivaizdavimo būdų mokiniai negali susidaryti pažintinio ar aplinkos suvokimo vaizdo, su kuriuo galėtų susieti terminus ir procesus, apie kuriuos išgirsta klasėje ar atlikdami lauko tiriamuosius darbus.

Grįžę į klasę mokiniai vėl peržiūrėjo pasakojimą ir išplėtė savo geografinę vaizduotę, tyrinėdami skaitmeninius žemėlapius ir vaizdus iš oro. Džeinė pasakojo:

Mokiniams diskutuojant, ką galėtų vaizduoti žemėlapis, Keitė pasakė: „Čia Anglija.“ Tada parodžiau mokiniams, kaip galėtume padidinti vaizdą ir iš arčiau pažvelgti į Severno upę. Iš pasakojimo [„Kelionė“] jie žinojo, kur ir kas yra upės žiotys. Kai kurie pastebėjo, kad upė susiaurėjo. Pasakojau tais žodžiais, kuriuos jie vartojo, braižydami upės žemėlapį.

Internetas ir kitos virtualios erdvės atvėrė pasaulį, tačiau verta prisiminti, kad „jokia virtuali realybė negali pakeisti tikrų lauko tyrimų ir didelio noro pažinti pasaulį“ (Burt, 2003, p. 59). Tiesioginė patirtis ir lauko tyrimai yra laikomi svarbiais geografijos aspektais ne tik padedant mokiniams įsisavinti naujus geografijos terminus ir juos tiksliau vartoti (Owens, 2005; Ward, 1998), bet ir juos tyrinėjant (Catling ir Willy, 2009). Vis dėlto, kaip pažymėjo M. Makintoš (2005), kad mokiniai susikurtų naujas minčių sąsajas, reikalingas įvairių metodų derinys, įskaitant ir lauko tyrimus.

Paskutinis šios mokymosi veiklos etapas buvo leisti mokiniams sukurti miniatiūrinį upelį mokyklos teritorijoje, kad jie galėtų pritaikyti kai kurias savo žinias ir idėjas apie upes. Vaikai turėjo įsivaizduoti, kaip upelį būtų galima sukurti ir kaip suplanuoti reikiamus darbus. Džeinė pasakoja:

Aš užrašinėjau mokinių mintis apie medžiagas, kurių jiems reikės upeliui sukurti. Kilo klausimų apie tai, iš kur gausime vandens, pasigirdo komentarų, kad praėjusią savaitę mūsų aplankytas upelis greičiausiai yra per toli (todėl mums greitai prireikė žemėlapio, kad geriau prisimintume savo kelionę), kaip mes atsinešime vandens ir kas geriau – puodelis ar kibiras, ir kodėl. Mokiniai pasirinko kibirą. Siuzanai atrodė, kad, norint atlikti šią užduotį, reikės dirbti kaip komandai.

Kartu su mokytoja suplanavę veiklą mokiniai, naudodamiesi pasirinktais įrankiais ir medžiagomis – kastuvais, kastuvėliais, stogų latakais, akmenimis, smėliu ir kibirais, iškasė siaurą tranšėją, sudėjo akmenis, smėlį ir galiausiai pripylė vandens.

Nemaniau, kad tai bus toks sunkus darbas.
Mes pribėrėme smėlio ir akmenukų – tai beveik kaip barstyti šokolado drožles!
Radome daugybę sliekų. Vieną radau tikrai labai mažiuką.
Šiame gale yra gana gilu.
Jis neišdžius, nes... mes pripylėme daug vandens... Molis jo nepraleis.

Džeinė apsvarstė savo mokinių reakcijas į šią tikslingą mokymosi veiklą. Jie padarė labai daug atradimų: „Mokiniams patiko visa veikla, įdomiausia jiems buvo dirbti lauke, ypač kurti upelį ir džiūgauti išsipurvinus!“

Tačiau patirtis lauke pati savaime nėra veiksmingas kūrybinių minčių ir veiksmų garantas. Šiame pavyzdyje kūrybiškumas atsiskleidė dėl kelių priežasčių: galimybių tyrinėti ir žaisti; planavimo, kylančio iš mokinių smalsumo (ir keliančio jų motyvaciją); pagrindinių geografijos žinių (pvz., specifinių aplinkos ypatumų ir procesų terminų); palaikomos vaizduotės ir autentiškų situacijų, kurios padėjo mokiniams pasiruošti perkelti ir pritaikyti mokymosi patirtį sprendžiant įvairias problemas (Jeffrey ir Woods, 2003). Šie mokiniai sugebėjo sukurti naujas prasmes ir praplėsti savo asmeninę geografiją, kurdami sąsajas tarp pasakojimo, savo vaizduotės ir realaus pasaulio.

Bendradarbiavimo geografija: pavojai artimoje aplinkoje

Lauko tyrimas ir pasakojimas buvo svarbiausi metodai, tyrinėjant vietovę, kai mokytojas Džonatanas Kersis 6–7 metų mokiniams uždavė vieną svarbų tiriamąjį klausimą: „Kaip apsaugoti save artimoje aplinkoje?“ Tiriamojo klausimo tikslas yra

aiškus. Jis gali turėti praktinės vertės vaikams, taigi nuo pat pradžių mokymasis buvo susietas su kasdieniška ir žinoma situacija. Džonatanas norėjo, kad jo mokiniai dirbtų bendradarbiaudami ir remtųsi savo asmenine geografija, kad sukurtų naujas, bendras prasmes ir perduotų jas naujais būdais, t. y. kurdami filmą.

Mokiniai nusprendė perdaryti „Raudonkepuraitę“, pakeisdami blogąjį vilką geruoju vilku, kuris nuvestų Raudonkepuraitę pas jos senelę, pakeliui padėdamas atpažinti pavojus. Mokiniai turėjo dalyvauti visame procese – nuo pasakojimo sukūrimo iki filmo gamybos – ir būti aktoriais, operatoriais, muzikinio takelio kūrėjais, pasakotojais, filmo montuotojais, kostiumų kūrėjais. Džonatanas pasakoja:

> *Projektas buvo naudingas, nes paskatino mokinius tyrinėti savo vietovę, turint konkretų geografinį tikslą. Vietos buvo pasirinktos ne tik dėl to, kad mokiniai jas pažinojo ar mėgo, bet ir dėl to, kad jos buvo tinkamos pasakojimui. Taip jie galėjo įvertinti vietas ir jų aplinkos poveikį žmonių gyvenimui.*

Sukurtame 15 minučių filme pagrindiniai veikėjai Raudonkepuraitė ir gerasis vilkas tyrinėja įvairius pavojus, tykančius miške, judriame greitkelyje, alėjoje, vaikų žaidimų aikštelėje ir elektros pastotėje. Mokiniai parinko muziką, dekoracijas, kostiumus, vartojo tinkamą geografijos terminiją, kad būtų perteiktos visos sutartos vietos ir įvykiai. Toliau pateikiame ištrauką iš filmo:

PASAKOTOJAS: *Raudonkepuraitė tęsė kelionę pas senelę greitkeliu, netoli kurio buvo parduotuvė „Costcutter“. Ji buvo labai neatsargi, nes skubėjo pas senelę.*

Filme rodoma, kaip Raudonkepuraitė labai greitai praeina parduotuves ir ketina pereiti per kelią, kur eismas labai judrus. Skamba dramatiška muzika.

VILKAS: *Sustok! Kelias tikrai pavojingas. Tu turi eiti per perėją!*

Filme rodoma, kaip vilkas padeda Raudonkepuraitei pereiti per pažymėtą perėją. Vaizdas pasikeičia ir rodoma žole apaugusi ilga alėja.

PASAKOTOJAS: *Raudonkepuraitė ėjo alėja. Ji pamatė kažką spindint, o mergaitė mėgo spindinčius daiktus.*

Filme rodoma, kaip Raudonkepuraitė sustoja ir žiūri į žolę, kurioje matyti stiklo šukės. Atitinkama muzika keičia nuotaiką.

RAUDONKEPURAITĖ: *O, kaip spindi! Einu paimsiu.*

VILKAS: *Sustok! Ar nežinai, kad gali įsipjauti?*

Džonatanas apibendrino, kad šis projektas sužavėjo mokinius ir padidino jų motyvaciją bei leido jiems išreikšti savo nuomonę apie vietas, kurios jiems atrodė ypatingos. Taip pat projektas jiems suteikė galimybę „iš naujo atskleisti“ pavojus.

> *Niekada neįsk ten, kur parašyta „Pavojinga“. Elektros energijos paskirstymo dėžė labai pavojinga. Ant jos užklijuotas geltonas pavojaus ženklas. Jis reiškia pavojų gyvybei.*
>
> *Neimk stiklo, nes gali įsipjauti. Alėjoje netoli Prospekto gatvės yra daug pavojingų stiklo šukių.*

Saimonas Ketlingas (Simon Catling) (2003), palaikantis mokinių nuomonių ir jiems svarbių vietų vertinimo strategiją, ragina mus atkreipti dėmesį į „vaikų geografiją“. Nors šis terminas kritikuojamas kaip turintis emocinį krūvį ir ginčytinas (Horton ir Kraftl, 2005), jis mums primena, kad vaikų darbotvarkė labai skiriasi nuo suaugusiųjų (Kelly, 2005; Matthews ir Limb, 1999).

Tačiau skirtingos darbotvarkės yra rimta priežastis bendradarbiavimo geografijai kurti. Jei, kaip teigėme, vietos yra ne vien tik statiškas faktų ir skaičių įkūnijimas, bet dinamiškesnės „daugybę tapatumų ir istorijų jungiančios vietos“ (Charlton ir kt., 2011, p. 65), jas suprasti padeda aiškinimasis bendradarbiaujant.

Kaip teigia Deividas Lėjus (David Ley) (2002), kraštovaizdžiai yra veiksmų rezultatai, kuriems suteikiama prasmė, ir jie gali būti suprantami įvairiai: taip, kaip juos matome, kaip ketinimo išraiška arba kaip platesnių socialinių temų atspindys. Taigi kurdami naujas, šiuolaikines, bendras prasmes, turime būti labai kūrybingi, nes šios prasmės niekada nėra statiškos, o kinta, keičiantis mūsų požiūriams ir vertybėms. Bendradarbiavimo geografijos kūrimas yra neabejotinai labai vertingas, suprantant bendras problemas bei klausimus ir taip suteikiant bendrą priklausymo kraštovaizdžiui jausmą. Tai dalis plataus geografijos tikslo ir iššūkio suvokimo.

Empatiškoji geografija: konfliktai dėl aplinkos Sent Lusijoje

Daugybę metų mokytoja Sara Lujis (Sarah Lewis) apie aplinkos pokyčius Sent Lusijoje mokė tradiciškai, tačiau vieną dieną ji sugalvojo išsiaiškinti, kaip ketvirtos klasės* mokiniai geba pritaikyti ir panaudoti sudėtingesnes idėjas. Tiksliau sakant, ji siekė mokinius paskatinti mąstyti apie skirtingus žmonių poreikius ir nagrinėti salose kylančias įtampas dėl gamtinės aplinkos išsaugojimo ir pramonės plėtros. Remiant

*Žr. lentelę „Anglijos švietimo sistema“ knygos gale.

„Kūrybinių partnerysčių“ finansuojamai ir agentūros „CapeUK“[3] valdomai programai „Kūrybinės veiklos tyrimų rėmimas“, Sara ėmė bendradarbiauti su Kembridžo universiteto geografijos dėstytoja dr. Ema Modslei (Emma Mawdsley). Mokytoja pripažįsta, kad joms prireikė beveik keturių mėnesių tyrimo idėjai suformuluoti ir kad jos dirbo „eksperimentuodamos su patirtimi“ (Lewis ir Mawdsley, 2007, p. 19).

Mokinių buvo paprašyta įsivaizduoti, kad jie yra geografų komanda iš Sent Lusijos, turinti užduotį parengti ataskaitą ir paaiškinti, kaip keičiasi gamtinė aplinka, bei pateikti rekomendacijų, kaip geriau ją saugoti ir pagerinti čia gyvenančių bei dirbančių žmonių gyvenimą. Užduotis turėjo būti baigta pranešimu „ministrams“.

Rengiantis šiam tyrimui reikėjo kaupti pagrindines žinias, kad būtų galima jas pritaikyti. Todėl mokiniai mokėsi apie geografines sąlygas, sužinojo salos geografinę padėtį, kas jai būdinga, kokia veikla žmonės užsiėmė saloje ir su kokiomis gamtinės aplinkos problemomis susidūrė. Vaikai galėjo naudotis specialiai sukurta interneto svetaine, kurioje pateikiama informacija apie skirtingą ir prieštaringą žemės naudojimą. S. Lujis ir E. Modslei (2007, p. 20) aiškina:

> *Po kiekviena nuotrauka buvo prirašyti tam tikrų veikėjų komentarai, kuriuose atskleisti įvairūs rūpimi klausimai, keliantys įtampą ar interesų konfliktus su kitais veikėjais. Pavyzdžiui, Bobui nerimą kelia viešbučiai, kurie glemžiasi vis daugiau paplūdimio, taip pat jachtų daroma žala rifams, tačiau jis pripažįsta, kad parduoda savo sugautą žuvį viešbučiams, kur jo žmona dirba valytoja. Rachelė yra neturtinga ir jai reikia išvalyti daugiau žemės plotų, kad juose galėtų auginti bananus, bet ji žino, kad tai sukelia dirvos eroziją.*

Keturias savaites mokiniai siuntė Emai elektroninius laiškus su klausimais, į kuriuos ji atsakė siūlydama patyrinėti, kaip galėtų jaustis kiti veikėjai (žr. toliau pateiktą susirašinėjimą). Mokiniai buvo skatinami įsijausti į veikėjus, tačiau užduotis buvo tyčia pasunkinta, ir jie negalėjo padaryti visų veikėjų laimingų vienu metu. Tai buvo padaryta tam, kad vaikai nesilaikytų siauro požiūrio, pavyzdžiui, „negalima kirsti medžių“, bet mąstytų plačiau ir siektų abipusių nuolaidų bei kompromisų.

Gerb. dr. Ema,

sužinojome, kad koralinį rifą gadina laivai, kurie nuleidžia inkarus tiesiai ant rifo. Norime padėti išsaugoti rifą, rekomenduodami laivams neleisti inkarų tose vietose (kaip manote, ar tai gera mintis?)...

Koralinio rifo išsaugojimo grupė

Gerb. Koralinio rifo išsaugojimo grupės nariai,

apsaugoti rifą yra labai svarbu, nes jame gyvena daug skirtingų rūšių žuvų – kai kurios čia gyvena visą gyvenimą, o kai kurios tik tol, kol yra mailiaus stadijoje.

Nemanau, kad galite uždrausti visiems laivams nuleisti inkarus toje vietoje. Kodėl jums nesusiradus žvejo Bobo ir nepaklausus jo nuomonės? Kiti galintys nukentėti žmonės – turistai, mėgstantys koraliniame rife plaukioti jachtomis ir nardyti po vandeniu.

Dr. Ema

Viena iš pagrindinių mokinių nustatytų problemų – įtampa tarp turizmo, žvejybos ir aplinkos. Po ilgų debatų kelios grupės išplėtojo padalijimo į zonas idėją, kuri sukėlė daug diskusijų ir sujudimo pristatant pranešimą „ministrams“:

Turistų jachtos ir žvejai galėtų turėti atskiras paplūdimio zonas – taip būtų sustabdyta žala, kurią inkarai daro koraliniam rifui.

Bet ką daryti su laivų tarša? Padalijimas į zonas to nesustabdys!

Padalijimas į zonas iš tiesų taikomas Sent Lusijoje kaip šiuolaikinis žemės naudojimo problemų sprendimas. Kadangi mokiniai to nežinojo, jiems tai buvo didžiulis atradimas. Kaip rašo S. Lujis ir E. Modslei (2007, p. 2), „daug grupių pasiūlė dalijimą į zonas, ypač paplūdimių ir koralinio rifo; jau keletą metų šis sprendimas įgyvendinamas Sufriro mieste Sent Lusijoje. Tai mokiniams buvo atskleista tik po baigiamųjų pranešimų.“

Ema ir Sara tiki, kad svarbi šio kūrybinio mokymosi dalis buvo „įasmeninimas“ per veikėjus. Mokinių kūrybinius atradimus taip pat paskatino laisvė savaip nagrinėti problemas ir pakankamos pagrindinės geografinės žinios, kuriomis jie grindė savo klausimus ir sprendimus. Kai tyrimas buvo baigtas, Sara paaiškino, kaip mokiniai galėtų kitose pamokose pritaikyti tai, ko išmoko apie abipuses nuolaidas ir kompromisus sprendžiant problemas. Tai patvirtina, kad kūrybinis mokymasis pradinėse mokyklose yra svarbus (Nacionalinė mokyklų vadovų kolegija, NCSL, 2005).

Mokiniai, „pažindami“ išgalvotus veikėjus, galėjo įsijausti ir geriau matyti pasaulį iš jų požiūrio taško. Šis kūrybinis įsivaizdavimas pareikalavo iš jų praplėsti įprastą matymą ir gebėti pamatyti kitų akimis. Jei sutinkame, kad įvairioms žmonių grupėms vietos reiškia skirtingus dalykus, tai nevienodų požiūrių supratimas, pasitelkus empatiją, yra labai svarbus geografijos aspektas, nes jis padeda apsvarstyti, kaip ir kodėl vietos keičiasi ir kaip būtų galima teigiamai paveikti šiuos pokyčius. Tai dalis didžiulio geografijos indėlio „į ateitį orientuotą mąstymą“, kuris, atsižvelgiant į daugybę rimtų kylančių problemų, yra tarsi arena, kurioje gyvybiškai svarbus yra minties ir veiksmo kūrybiškumas.

Išvada

Šiame skyriuje bandėme atskleisti geografijos, kaip stipraus ir veiksmingo mokomojo dalyko, idėją ir jos, kaip „vienos iš didžiųjų žmonijos idėjų", prasmę (Bonnett, 2008: 7). Geografinė vaizduotė, atradimas ir tyrimas yra visur prasiskverbiančios kūrybos dalys. Pasirinkome tokius pavyzdžius, kurie perteikia ypatingas įžvalgas apie informacinių ir komunikacinių technologijų taikymą, tiesioginę patirtį, kritinį problemų sprendimą ir pasakojimą kaip kūrybinį stimulą ar galimybę kurti tolesnį pasakojimą.

Pabrėžėme, kad geografijos tikslas yra ambicingas ir pats iš esmės, kaip ir kitų mokomųjų dalykų tikslai, yra didžiulių kūrybinių žmogaus pastangų rezultatas bei pradinių klasių mokytojų kūrybinio įkvėpimo šaltinis. Trimis atvejų analizėmis siekėme iliustruoti kūrybinį geografijos ugdymo programos sudarymo (o ne vykdymo) veiksmą. Atvejų analizėse vaizduojama:

- kai kurios pagrindinės geografijos idėjos, pavyzdžiui, gamtinio ir socialinio pasaulių abipusė priklausomybė ir sąveika;
- tam tikros vietovės išskirtinumo svarba geografijos dalyke ir platesnis gyvenamosios vietovės bei pasaulio kontekstas;
- geografijos praktinių lauko tyrimų, leidžiančių „tyrinėti" ir (arba) naudoti tyrimą kaip pedagoginę strategiją, reikšmė;
- vaidmuo, kurį gali turėti technologijos, taikant kūrybinio mokymosi ir bendravimo strategijas.

Galbūt perskaitę šį skyrių galime padaryti daug išvadų, tačiau vienas dalykas yra svarbesnis už visus kitus: „Kaip pradinių klasių mokytojai sužino apie čia aprašytas geografijos žinias ir įgyja pasitikėjimo jomis operuoti?" Kalbėdami apie žinias, turime omenyje ne tik techninius, su konkrečiomis temomis susijusius dalykus, kurie yra tik sąlyginai lengvai prieinama medžiaga. Mes kalbame apie bendrą supratimą, kas yra geografija, kam ji skirta ir kaip jos kruopščiai ir gerai mokyti. Šiuo atžvilgiu tai buvo pastebima įgyvendinant Britanijos vyriausybės finansuojamą „Geografijos veiksmų planą"[4] (2006–2011 m.) (vert. past. – švietimo politikos dokumentas, kaip pagerinti geografijos mokymą mokykloje), kai pradinių ir vidurinių klasių mokytojai kartu rengė Geografijos bendrosios ugdymo programos projektus. Pradinių klasių mokytojai instinktyviau jautė konceptualesnę Bendrosios ugdymo programos struktūrą (tokią, kuri buvo įdiegta 7–9 klasėse* 2008 m.). Jei norime, kad pradinių klasių mokytojai kruopščiai ir gerai mokytų geografijos, reikia ne tik gero vadovavimo, paramos ir pavyzdžių, bet ir Nacionalinės bendrosios ugdymo

*Žr. lentelę „Anglijos švietimo sistema" knygos gale.

programos, kuri nebūtų prikimšta vien tik turinio, kurį reikia pateikti mokiniams, ir kuri įpratintų mokytojus sudaryti veiksmingas kiekvieno mokomojo dalyko ugdymo programas.

Baigiamosios mintys

- Ugdykite geografinę vaizduotę: įkvėpkite mokinius plėsti savo pasaulio suvokimą per tiesioginę patirtį ir IKT (informacines ir komunikacines technologijas). *Pavyzdžiui, naudokite pasakojimą ir lauko tyrimus pradėdami tyrinėti tam tikras vietas.*
- Tyrinėkite vietos aplinką: atlikite lauko tyrimus, kad paskatintumėte mokinius kitaip pamatyti ir suprasti pasaulį. *Pavyzdžiui, tyrinėkite mokyklos teritoriją, taikydami įvairių jutimų metodą.*
- Užtikrinkite aktualumą: naudokite aktualius išteklius ir pačių mokinių klausimus kaip tyrimo šaltinius. *Pavyzdžiui, iš kur atsirado mano priešpiečių dėžutėje esantis bananas? Kodėl patvino upelis?*
- Pagrindinę geografijos informaciją pateikite įvairiais būdais: naudokite įvairius formatus, pvz., filmą, menines raiškos priemones, žemėlapius, pokalbį, poeziją, dramą, pasakojimus, diagramas ir modelius. *Pavyzdžiui, sukurkite filmą apie geriausias lankytinas savo gyvenamosios vietovės vietas; padarykite modelį, vaizduojantį, kaip „veikia“ upelis.*
- Ugdykite kritinį mąstymą: leiskite mokiniams aptarti informacijos šaltinius ir juos įvertinti; paskatinkite juos nagrinėti ir lyginti skirtingus žmonių požiūrius bei pabandyti juos paaiškinti. *Pavyzdžiui, žaiskite vaidmenų žaidimą, kad mokiniai įsijaustų į kitų žmonių požiūrius.*
- Užtikrinkite, kad geografinis tyrimas remtųsi mokomojo dalyko žiniomis: sudarykite galimybes mokiniams praplėsti ir stiprinti geografijos žinias. *Pavyzdžiui, mokiniai tiksliai nustato geografinę vietovių padėtį ir vartoja atitinkamus geografijos terminus.*

Literatūra

Ackerman, E. A. (1963). Where is a Research Frontier? *Annals of the Association of American Geographers,* 53: 429–40.

Bonnett, A. (2008). *What is Geography?* London: Sage.

Burt, T. (2003). Realms of gold, wild surmise and wondering about physical geography, in S. Trudgill and A. Roy (eds) (2003), *Contemporary Meanings*

in Physical Geography From what to why? London: Arnold, pp. 49–61.

Catling, S. (2003). Curriculum Contested: primary geography and social justice. *Geography,* 88 (3): 164–211.

Catling, S. (2008). *Young Geographers: A Living Geography Project for Primary Schools,* 2008 – an Evaluation Report. Sheffield: Geographical Association.

Catling, S. (2009). Creativity in Primary Geography, in A. Wilson, A. (ed.), *Creativity in Primary Education.* Exeter: Learning Matters, pp. 189–98.

Catling, S. and Martin, F. (2011). Contesting 'powerful knowledge': the primary geography curriculum as an articulation between academic and children's (ethno-) geographies. *Curriculum Journal,* 22 (3): 317–36.

Catling, S. and Willy, T. (2009). *Achieving QTS: Teaching Primary Geography,* Exeter: Learning Matters.

Charlton, E., Wyse, D., Cliff Hodges, G., Nikolajeva, M., Pointon, P. and Taylor, L. (2011): Place-Related Identities Through Texts: From Interdisciplinary Theory to Research Agenda. *British Journal of Educational Studies,* 59 (1): 63–74.

DCSF (2008). *Statutory Framework for the Early Years Foundation Stage May 2008. Setting the Standards for Learning, Development and Care for children from birth to five.* Nottingham: DCSF. https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/eyfs_res_stat_frmwrk.pdf.

DfE (2010). *The Importance of Teaching: School White Paper.* London: the Department for Education. http://www.education.gov.uk/schools/toolsandinitiatives/schoolswhitepaper/b0068570/the-importance-of-teaching/ (žiūrėta 2012 m. rugpjūčio 29 d.).

Firth, R. (2011). Making geography visible as an object of study in the secondary school curriculum. *Curriculum Journal,* 22 (3): 289–316.

GA (Geographical Association) (2009). *A Different View: a manifesto from the Geographical Association,* Sheffield: Geographical Association. www.geography.org.uk/adifferentview.

GA (Geographical Association) (2011). *Curriculum Proposals and Rationale.* Sheffield: Geographical Association. www.geography.org.uk?getinvolved/geographycurriculumconsultation.

Gardner, H. and Boix Mansilla, V. (1994). Teaching for understanding within and across the disciplines. *Educational Leadership,* 51 (5), February: 14–18.

Horton, J. and Kraftl, P. (2005). For more than usefulness: six overlapping points

about Children's Geographies. *Children's Geographies,* 3 (2): 131–43.

Jeffrey, B. and Woods, P. (2003). *The Creative School. A framework for success, quality and effectiveness,* London: Routledge Falmer.

Kelly, A. (2005). Exploring Children's Geographies at Key Stage 2. *International Research in Geographical and Environmental Education,* 14 (4): 342–7.

Lambert, D. (2011). Reframing school geography: a capability approach, in G. Butt (ed.), *Geography Education and the Future.* London: Continuum, pp. 127–40.

Lewis and Mawdsley (2007). Geojoes St Lucia Challenge. *Primary Geography,* Autumn 2007, Sheffield: Geographical Association.

Ley, D. (2002). Social Geography and Social Action, in M. J. Dear and S. Flusty (eds), *The Spaces of Postmodernity Readings in Human Geography.* Oxford: Blackwell, pp. 68–76.

Mackintosh, M. (2005). Children's Understanding of Rivers. *International Research in Geographical and Environmental Education,* 14 (4): 316–22.

Martin, F. (2004). Creativity through geography, in R. Fisher and M. Williams, *Unlocking Creativity.* London: David Fulton.

Matthews, H. and Limb, M. (1999). Defining an agenda for the geography of children: review and prospect. *Progress in Human Geography,* 23 (1): 61–90.

Morgan, J. (2011). *Teaching Geography as if the Planet Matters.* London: David Fulton.

NCSL (National College for School Leadership) (2005). *Developing creativity for learning in the primary school – A practical guide for school leaders.* Nottingham: NCSL.

Ofsted (2011). *Making a World of Difference:* http://www.ofsted.gov.uk/Ofsted-home/Publications-and-research/Browse-all-by/Documents-by-type/Thematic-reports/Geography-Learning-to-make-a-world-of-difference.

Owens, P. (2005). Children's Environmental Values in the Early School Years. *International Research in Geographical and Environmental Education,* 14 (4): 323–9.

Rawling, E. (2011). Reading and Writing Place, in G. Butt, G. (ed.), *Geography Education and the Future.* London: Continuum, pp. 65–83.

Scoffham, S. (2003). Thinking Creatively. *Primary Geography: Focus on Creativity 50,* Sheffield: Geographical Association, pp. 4–6.

Scoffham, S. (2010). Young Geographers, in S. Scoffham (ed.), *Primary Geography Handbook.* Sheffield: Geographical Association, pp. 15–23.

Tanner, J. (2010). Geography and the Emotions in S. Scoffham (ed.), *Primary Geography Handbook*. Sheffield: Geographical Association, pp. 35–47.

Kudryavtsev, V. T. (2011). The phenomenon of child creativity, *International Journal of Early Years Education*. 19 (1): 45–53.

Ward, H. (1998). Geographical Vocabulary, in S. Scoffham (ed.), *Primary Sources: Research findings in primary geography*. Sheffield: Geographical Association, pp. 20–1.

Young, M. (2008). *Bringing Knowledge Back In*. London: Routledge.

Naudingos nuorodos

Young Geographers: Austrey Primary School:
http://www.geography.org.uk/projects/younggeographers/resources/austrey/.

Young Geographers: Southborough Primary School:
http://www.geography.org.uk/projects/younggeographers/resources/southborough.

Išnašos

[1] 2011 m. Geografijos asociacija (GA) surengė nacionalinę konsultaciją ir nagrinėjo pasiūlymus dėl Geografijos bendrosios ugdymo programos. Šie pasiūlymai turėjo papildyti Nacionalinės ugdymo programos peržiūrą ir prisidėti prie naujų ugdymo programų 2014 metams sukūrimo. Jie pateikti interneto svetainėje www.geography.org.uk/getinvolved/geographycurriculumconsultation. Pasiūlymuose išskiriamos žinių rūšys, suvienijant akademinės ir populiariosios geografijos idėją.

[2] 2009 m. Geografijos asociacija paskelbė manifestą, pavadintą „Kitoks požiūris“ (A Different View). Jis skirtas visiems geografijos mokytojams, įskaitant ir pradinių klasių mokytojus. Manifestą (ir daugybę mokymo idėjų bei išteklių) galima rasti interneto svetainėje www.geography.org.uk/adifferentview.

[3] „CapeUK“ yra pirmaujanti nepriklausoma tyrimų ir plėtros agentūra, veikianti kūrybiškumo, mokymosi ir vystymosi srityse: http://ww.capeuk.org.

[4] http://www.geography.org.uk/projects/actionplanforgeography/.

8 skyrius

Istorija

Paul Bowen

Įvadas

Turbūt svarbiausias kūrybiško istorijos mokymo požymis yra rizika daryti kažką naujo, kitokio ir netikėto, be jokio iš anksto numatyto rezultato. Įdomus praktinis to pavyzdys yra žymaus architekto Danielio Libeskindo darbas – 2002 m. atidaryto simboliško Imperatoriškojo karo muziejaus Mančesteryje projektas. Kalbama, kad architektą įkvėpė arbatinukas, kurį jis sukūlė į grindis, o tada be jokios tvarkos, padrikai sudėliojo kelis jo fragmentus ir taip sukūrė pastato dizainą. Arbatinuko, simbolizuojančio pasaulį, sudaužymas padėjo suprasti, kas yra kūrybiškumas ir vaizduotė, kartu tai buvo tikslingas veiksmas, radęs kūrybinį atgarsį pastato, kuris tiek iš išorės, tiek iš vidaus perteikė karo chaosą ir dezorientaciją, formoje. Būtent tokio dinamiško kūrybiškumo stiliaus turėtų būti siekiama, mokant istorijos pradinėje mokykloje.

Daugelį metų geras istorijos mokymas pradinėse klasėse buvo siejamas su ypatybėmis, kurios skatina kūrybiškumą: vaizdingu mąstymu, interaktyviais metodais, užklasine veikla, problemų sprendimu, tiriamuoju darbu, savarankišku mokymusi ir kompleksiniais metodais, kurie sieja tokias Bendrosios ugdymo programos sritis kaip istorija, dailė, raštingumas, geografija, drama, muzika, informacinės ir dizaino technologijos. Vis dėlto pastaraisiais metais mūsų kūrybiškumo supratimas kito, ir ši tendencija atsispindi naujausioje literatūroje apie pradinio ugdymo istorijos dalyką. Pavyzdžiui, Rouzi Terner-Bisė (Rosie Turner-Bisset) (2005) pateikė išsamią, kritišką kūrybiškumo apžvalgą, paremtą Artūro Kostlerio (Arthur Koestler) pedagogikos teorija (Turner-Bisset, 2005). Teigiama, kad kūrybiškai mokantys istorijos mokytojai „daro kūrybinius žingsnius, siekdami įvairiausiais būdais supažindinti mokinius su mokomojo dalyko žiniomis, pasitelkdami platų pedagoginių priemonių arsenalą“ (Turner-Bisset, 2005, p.14). Paprastai kūrybinis istorijos mokymas remiasi gausybe įvairių išteklių ir metodų; taip pat pasitelkiama kitų mokomųjų dalykų žinios ir gebėjimai, pavyzdžiui, dailės ir dramos. Kūrybinis darbas per istorijos pamokas turi būti siejamas su naujais, netikėtais būdais, taip pat su rizika ir mąstymu, – mokiniai turi suprasti, kad vienintelį atsakymą turintys klausimai istorijoje yra labai reti, nes jos supratimas daugeliu atvejų yra subjektyvus.

Kas yra kūrybiškumas istorijos kontekste?

Dokumente „Meistriškumas ir džiaugsmas“ (*Excellence and Enjoyment*) (vert. past. – Anglijos pradinių mokyklų strategija) (Švietimo ir įgūdžių departamentas, DfES, 2003) istorija kaip mokomasis dalykas nėra įvardyta, tačiau jame remiama

tokia mokymo ir mokymosi filosofija, kuri labai tinka istorijai. Dokumento tikslas – paskatinti mokyklas būti kūrybiškesnėmis, naujoviškesnėmis ir lankstesnėmis. Dokumente išreiškiamas rūpestis dėl centralizuotų bendrųjų ugdymo programų struktūrų nelankstumo. Jame teigiama, jog „be to, kad pradinis ugdymas suteikia būtinas mokymosi priemones, jis taip pat yra orientuotas į mokinius, patiriančius atradimo džiaugsmą, sprendžiančius problemas, kūrybiškai rašančius, piešiančius, muzikuojančius, besiugdančius pasitikėjimą savimi ir sprendžiančius, kaip tapti socialiai bei emocionaliai bręstančiais mokiniais" (Švietimo ir įgūdžių departamentas, DfES, 2003, p. 4). Pagrindinės išskiriamos temos apima vaizduotės, tyrimų, kūrybiškumo, skaitmeninio mokymosi, problemų sprendimo grupėje, žaidimų, mokymosi iš kitų suaugusiųjų (ne mokytojų), užklasinės veiklos, mokymosi daugybe skirtingų būdų ir gausių išteklių naudojimą. Labai svarbus kūrybinio ugdymo aspektas, pabrėžtas dokumente „Meistriškumas ir džiaugsmas", yra būtinybė individualizuoti mokymąsi, kad būtų patenkinti ypatingų gabumų ar tautinėms mažumoms priklausančių mokinių poreikiai.

Dar vienas aktualus kūrybiškumo per istorijos pamokas rekomendacijų šaltinis – svarbi ataskaita „Visų mūsų ateities perspektyvos" (*All Our Futures*) (vert. past. – dokumentas, pateikiantis rekomendacijų ir pasiūlymų dėl kūrybiško bei kultūrinio švietimo ir apskritai švietimo kokybės gerinimo) (Nacionalinis patariamasis komitetas kūrybiško ir kultūrinio švietimo klausimais, NACCCE, 1999). Nors dokumentas labai platus, galima išskirti keturis konkrečius kriterijus, kurie susiję su kūrybinių metodų taikymu:

- pasitelkti vaizduotę: „Veikdami pasitelkę vaizduotę sukuriame kažką originalaus";
- siekti tikslų: „Kūrybiškumas siejamas su veiksmo ir tikslo idėja";
- būti originaliam: „Asmuo gali būti originalus dėl savo ankstesnių darbų ir rezultatų arba prieš savo kolegas";
- įsivertinti: „Kūrybinis darbas apima sukurto produkto vertės įvertinimą, naudojant tam tikrą įvertinamąjį metodą".

(NACCCE, 1999, p. 29–31)

Į tai atsižvelgiant, reikia pripažinti, kad tiek mokytojui, tiek mokiniui svarbu kelti kritiškus klausimus ir taip skatinti kūrybiškumą. Akivaizdu, kad dauguma klausimų yra paprasti, orientuoti į „ką" ar „kaip", tačiau vertingesni yra sudėtingesni ir atvirieji klausimai. Bilas Lydhemas (Bill Leedham) ir Maikas Merfis (Mike Murphy) pabrėžia, kad „klausimai, prasidedantys „kodėl", veda į spėliojimus ir galimų variantų

ieškojimus, kur kultūros žinios gali būti tiek pat svarbios, kiek faktų žinios“ (Hayes (red.), 2007, p. 39).

Su kūrybišku istorijos mokymusi yra susijusi idėja skatinti mokinius pasitelkti savo vaizduotę. Vaizduotė reiškia praeities įvykių vizualizavimą, ir šiuo sugebėjimu reikėtų remtis mokant, tarkime, apie Romos imperijos laikus, Tiudorų dinastiją (vert. past. – Anglijos monarchų dinastija, valdžiusi 1485–1603 m.) ar karalienės Viktorijos laikus. Paprastai mokytojai turi stengtis, kad mokiniams būtų lengviau susidaryti vaizdą, koks buvo gyvenimas praeityje, pavyzdžiui, pasirūpinti televizijos programomis, filmais, nuotraukomis ar suorganizuoti ekskursijas. Bandymas suprasti, koks buvo gyvenimas kitu laikotarpiu ar kitokiomis sąlygomis, yra įdomi užduotis, tačiau ją reikia pagrįsti svariais istoriniais įrodymais. Kaip pastebėjo B. Lydhemas ir M. Merfis: „Čia mes neduodame absoliučios valios fantazijai“ (Hayes (red.), 2007, p. 37).

Svarbus istorijos aspektas – skatinti mokinius ugdyti žmogišką ir emocinę reakciją į įvykius ir problemas. Istorija yra susijusi su žmonėmis, jų kasdieniu gyvenimu, patirtimi ir veiksmais, tad mokiniams reikia pabandyti ieškoti sąsajų su žmonėmis iš praeities, nesvarbu, ar tai būtų eilinis mokinys šaltoje, dvokiančioje ir perpildytoje Viktorijos laikų klasėje, ar žymus asmuo, pavyzdžiui, Gajus Foksas, Henrikas VIII ar Elžbieta I. Tokį empatišką supratimą išugdyti sunku, bet galima jį paremti skatinant mokinius užduoti klausimus apie tų asmenų veiksmų motyvus. Kas paskatino, pavyzdžiui, Gajų Foksą beveik sėkmingai susprogdinti Anglijos parlamento pastatą? Kodėl Henrikas VIII leido nukirsdinti galvas dviem savo žmonoms? Nagrinėdami tokių asmenų, kaip Henrikas, veiksmus, mokiniai gali pradėti diskutuoti apie moralę ir kitus galimus pasirinkimus. Taip pat yra didžiulių galimybių, ypač antrojoje ugdymo pakopoje*, mokiniams panagrinėti ne tik teigiamus kokio nors asmens, pavyzdžiui, karalienės Elžbietos I ar išradėjo Isambardo Brunelio, gyvenimo aspektus, bet ir jų nesėkmes. Pavyzdžiui, I. Brunelio, kaip inžinieriaus, pasiekimas – Didysis Vakarų geležinkelis – gali būti palygintas su ne tokiu sėkmingu sumanymu, kaip garlaivis „Great Eastern“.

Šį žmogišką ir emocinį istorijos aspektą svarbu nagrinėti tiek pirmojoje, tiek antrojoje ugdymo pakopose*. Pavyzdžiui, Greisės Darling istorija. Greisė išgarsėjo Viktorijos laikais, kai, siaučiant audrai, padėjo gelbėti keleivius sudužus laivui Farno salose, netoli Nortumberlando pakrantės. Palyginti ramiu oru vienos mokyklos mokiniai laivu nuplaukė į gelbėjimo vietą ir apžiūrėjo Longstouno švyturį, kuriame gyveno Greisė, įvertino, kokį atstumą ji turėjo nuplaukti irkluodama valtį, kad išgelbėtų gyvus likusius žmones. Tai padėjo aiškiai suprasti ir įvertinti šios moters drąsą, fizinę jėgą ir ryžtą tuo metu, kai jos gyvybei grėsė didžiulis pavojus.

*Žr. lentelę „Anglijos švietimo sistema“ knygos gale.

Istorija ir politiniai debatai

Pastaraisiais metais Anglijoje pasikartojanti diskusijų tema – tai nerimas dėl istorijos kaip Bendrosios ugdymo programos srities dalyko statuso ir suvokiamo to statuso sumenkinimo mokyklose. Neseniai Britanijos švietimo sistemos įgyvendinimą prižiūrinčios tarnybos „Ofsted“ išleisto leidinio pavadinimas „Istorijos dalykas pavojuje“ (*History in the Balance*) (vert. past. – ataskaita apie istorijos dalyko pradinėse ir vidurinėse Anglijos mokyklose privalumus ir trūkumus) sustiprina šią nuomonę („Ofsted“, 2007). Istorija kartu su kitais nepagrindiniais mokomaisiais dalykais dažnai nukenčia nuo ugdymo planuose jai skiriamo labai riboto valandų kiekio, nes itin pabrėžiamas mokėjimas skaičiuoti, raštingumas ir įvairūs testai. Įprasta išeitis – įtraukti istoriją kaip nagrinėjamos temos dalį, pavyzdžiui, nagrinėjant žaislų, atostogų prie jūros, Egipto ar Antrojo pasaulinio karo temas, o tai suteikia didžiulės erdvės kūrybiniam darbui. Daug metų Anglijos bendrojoje pradinio ugdymo programoje buvo akcentuojami mokomieji dalykai, o nuo 2010 m. mokyklose vėl pradėtas taikyti teminis ugdymo planavimas, tarpusavyje siejant įvairius mokomuosius dalykus. Tai turi prasmės, nes pradinukų mąstymas yra visuminis, o mokomaisiais dalykais pagrįstas ugdymas kartais gali trukdyti mokymuisi. Neseniai apsilankiau vienoje mokykloje, kur antrosios ugdymo pakopos* mokiniai mokėsi apie Antrąjį pasaulinį karą, veikla apėmė ne tik istoriją, bet ir dailę, geografiją, raštingumą ir gamtos mokslus. Geografijos įgūdžiai buvo ugdomi, naudojant atlasą ir siekiant nustatyti, kur yra šalys, dalyvavusios tame kare, o gamtos mokslų pamokoje buvo nagrinėjama izoliacijos sąvoka, ir mokiniai gamino termosus, kurie turėjo būti naudojami naktį slėptuvėse nuo atakų iš oro. Vis dėlto šis pažangus metodas turi trūkumų ir reikalauja labai kruopštaus bendro planavimo, kad būtų galima aiškiai išryškinti istorijos dalyko turinį.

Kitas įdomus ir ginčytinas klausimas yra susijęs su „britiškumo“ sąvoka. Dažnai teigiama, kad istorijos dalykas yra svarbus, siekiant užtikrinti, kad mokiniai suprastų pagrindinius britų paveldo ir vertybių bruožus. Populiarioji spauda ir politikai pabrėžia, kad mokyklinė istorija akivaizdžiai nesugeba išspręsti šio klausimo, komentuodami, esą mokiniams trūksta pagrindinių istorijos žinių apie įvykius ar žymius asmenis, pavyzdžiui, Vinstoną Čerčilį, tačiau istorijos dalyko sumenkinimas daugelyje mokyklų nepadeda išspręsti problemos. Dažniau orientuojamasi į Anglijos istoriją, kuri įdomi dėl „britiškumo“ sąvokos. Apibrėžti, kas tai yra ir nustatyti tą istorijos rūšį, kuri turėtų plėtoti ir perteikti šią sąvoką, yra aiškiai ginčytinas ir atviras interpretacijoms dalykas. Galima ginčytis, kad, pavyzdžiui, 1999 m. išleista Anglijos nacionalinė bendroji istorijos ugdymo programa neveiksmingai

*Žr. lentelę „Anglijos švietimo sistema“ knygos gale.

perteikia daugiakultūrį šiandienės Jungtinės Karalystės pobūdį, nes, kaip pastebėjo „Ofsted“, „Jungtinės Karalystės istorijoje per mažai dėmesio skiriama juodaodžių ir daugiatautiškumo aspektams. To rezultatas, gal ir netyčia, yra nepakankamas viso juodaodžių ir tautinių mažumų grupių indėlio į Jungtinės Karalystės praeitį įvertinimas ir jų kultūros, visuomenės bei daugybės kitų pasiekimų ignoravimas“ („Ofsted“, 2007, p. 24). Šiuolaikinėje Britanijoje mokyti istorijos gali mokytojai, kurie turi gilių mokomojo dalyko žinių ir kurie jautriai reaguoja, kai istorija pristatoma remiantis viena kultūra arba kad toks būdas „ištrina“ kai kurių mokinių individualų ir kolektyvinį kultūros paveldą.

Kaip mokytojai pritaiko istoriją, mokydami kūrybiškai?

Prieš pradėdami svarstyti apie kūrybinius istorijos mokymo metodus, aptarkime keletą pagrindinių principų. Nors istorijos gali būti mokoma kaip atskiro mokomojo dalyko, mokymosi galimybes galima sustiprinti pasitelkiant tarpdalykinę integraciją. Kai kurie autoriai pabrėžė, kaip mokomieji dalykai gali būti netinkamai pateikiami mokiniams ir kad, geriausiu atveju, jie suvokiami kaip „tarpusavyje nesusiję švietimo prasme“ (Rowley ir Cooper, 2009, p. 2). Tačiau svarbu yra tai, kad sėkminga tarpdalykinė veikla priklauso nuo gerų mokomojo dalyko žinių ir įgūdžių. Mokytojai turi ieškoti „tvirtų ryšių tarp mokomųjų dalykų ir atsižvelgti į atskirus skirtingų dalykų mąstymo procesus bei sieti juos su mokinių patirtimi“ (Rowley ir Cooper, 2009, p. 2). Istorija yra svarbiausia daugybės visuomenės veiklų dalis, įskaitant bendravimą, muziką, dailę ir žmogiškąją patirtį, ir dėl jos atsiveria didžiulės galimybės pradėti ieškoti tarpdalykinės integracijos pradinėje mokykloje. Puikus tokio požiūrio pavyzdys, kaip iliustruoja Krisas Raulėjus (Chris Rowley) ir Hilari Kuper (Hilary Cooper) (2009), galėtų būti atvejo analizė tema „Iš kur aš esu kilęs (-usi)?“, kur istorija siejama su matematika, geografija ir kalba.

Dar viena būtina kūrybiško istorijos mokymo sąlyga yra susijusi su mokinių vaidmeniu mokymosi procese. Svarbu, kad jiems būtų leidžiama būti aktyviems, prisiimti dalį atsakomybės mokymosi procese ir būti kažkiek savarankiškiems bei galėti rinktis. Tai nėra nauja idėja, tačiau ją reikia sustiprinti. Paprastai mokytojai puikiai dėsto ir pateikia informaciją, tačiau galbūt reikėtų labiau įsiklausyti į mokinius ir leisti jiems dažniau nustatyti darbo planą, atsižvelgiant į klausimus, kuriuos norėtų nagrinėti. Pavyzdžiui, Robertas Fišeris (Robert Fisher) pateikė keletą klausimų, kurie galėtų pradėti diskusiją ir kelti klausimus. Tai gali būti tokie klausimai: „Ar turite savą istoriją?“, „Kokie svarbiausi

jūsų gyvenimo įvykiai?", „Ar istorijos knygos gali būti neteisios?", „Ar manote, kad visi jūsų prisiminimai apie praeitį yra teisingi? Kodėl?" (Fisher, 2008, p. 179). Taikant tokį pažangų mokymosi metodą, svarbu pabrėžti mokinių kalbėjimą ir klausymąsi vykdant tokias veiklas kaip drama, o istorinė drama neabejotinai puikiai tinka nagrinėjant pačių mokinių istorinius klausimus. Drama gali būti viena iš svarbiausių veiklų, palaikančių kūrybinį darbą per istorijos pamokas, ir, nors didžioji dalis sąveikos pamokoje vis dar paremta tradiciniais mokytojo ir mokinių santykiais, kūrybinis mokymas reikalauja tai pakeisti. Pavyzdžiui, Francisas Prendivilis (Francis Prendiville) ir Naidželas Tojus (Nigel Toye) siūlo „būdą išeiti už šios kultūros ribų, leidžiant vaikams laikinai palikti siaurą „mokinio" vaidmenį ir pasinerti į įdomesnį mąstymą, kalbėjimą ir dalyvavimą" (Prendiville ir Toye, 2007, p. 1).

Trečias kūrybiško mokymo elementas – mokytojui reikia turėti nesuvaržytą vaizduotę. Vaizduotė gali pasireikšti įvairiai, pavyzdžiui, per mokymo stilių, mokymosi veiklą ar išteklius. Tai apima netradicinį mąstymą, riziką ir mokymo stilių kaitą. R. Fišeris yra pateikęs keletą įdomių pastebėjimų apie pastarąjį aspektą, siūlydamas „tyrinėtojų bendruomenės" metodą, labiau pabrėžiant lanksčias diskusijų grupes, o ne visos klasės mokymą (Fisher, 2008, p. 40). Neseniai klausydamasis pouniversitetinių mokytojų rengimo kursų (*Postgraduate Certificate in Education, PGCE*) dalyvių pranešimų istorijos tema, pastebėjau keletą įdomių vaizduotės panaudojimo planuojant pavyzdžių. Viena grupė pasirinko karalienės Elžbietos II karūnavimą, kurį susiejo su auksinio jubiliejaus tema. Ši grupė tuo metu buvo išėjusi iš auditorijos ir sesija prasidėjo 1952 m. įvykusio karūnavimo filmuotos medžiagos peržiūra. Pasibaigus filmui, grupės dalyviai įžengė į auditoriją imituodami prieš 60 metų Vestminsterio vienuolyne vykusius įvykius – tai buvo trumpas, tačiau labai kūrybiškas ir veiksmingas būdas klausytojams perteikti karūnavimo formalumą ir atmosferą. Tokios populiarios temos, kaip senovės Egiptas, vikingai, Tiudorų dinastija ar netgi Antrasis pasaulinis karas, yra nutolusios laiko ir kultūros atžvilgiu, todėl, siekiant šias temas padaryti prieinamas ir prasmingas visiems mokiniams, planuojant veiklą reikia pasitelkti vaizduotę. Tikslas – atkurti praeities paveikslą, su kuriuo mokiniai rastų ryšį pasitelkdami savo vaizduotę. Toliau panagrinėsiu būdus, kaip to galima siekti.

Kūrybiškas istorijos mokymas reikalauja iš mokytojo pasitelkti savo vaizduotę kuriant tiek mokymo metodus, tiek mokymo(si) veiklą mokiniams. Pet Hudles (Pat Hoodless) pažymi, kad „kūrybiška, naujoviška praktika gali apimti arba kūrybinį mokymą, arba kūrybinį mokymąsi, arba juos abu" (Hoodless, 2008, p. 122). Kūrybinį mokymą dažnai palaiko įvairiausi pažangūs metodai ir gausūs ištekliai. Tarp tipiškų

pavyzdžių minėtinas pasakojimas, vaizdinės priemonės, pavyzdžiui, paveikslai, drama, užklasinė veikla ir istoriją liudijantys daiktai. Išsamiau panagrinėkime keletą iš jų. Pradėkime nuo pasakojimo. Mūsų žinios apie tolimas istorines kultūras, pavyzdžiui, vikingus, dažnai paimtos iš pasakojimų ir sakytinės tradicijos, o vienas iš geriausių šiuolaikinės istorijos pradiniame ugdyme mokymo pavyzdžių yra turinio pateikimas mokiniams naudojant istorinę literatūrą. Pavyzdžiui, antrojoje ugdymo pakopoje* tokie romanai, kaip „Kulkosvaidininkai“ (*The Machine Gunners*) ir „Labanakt, pone Tomai“ (*Goodnight Mister Tom*), yra puikus šaltinis nagrinėjant Antrojo pasaulinio karo Namų (JK) fronto temą. Šiose knygose perteikiamos istorinės žinios ir empatiškas supratimas; jos taip pat suteikia peno reflektyvioms diskusijoms (Cooper, 2006, p. 97). Pirmojoje ugdymo pakopoje* istorijos pasakojimas (o ne paprasčiausias jos skaitymas) yra puikus būdas sudominti mokinius. P. Hudles pabrėžė, kad mokiniai visada labiau susidomės, jei kas nors jiems paseks įdomią pasaką, naudodamas tokius pasakotojo įgūdžius, kaip akių kontaktas, gestai ir skirtingos intonacijos (Hoodless, 2008, p. 85).

Kitaip nei istorijos skaitymas, jos pasakojimas reikalauja didžiulių mokytojo kūrybinių įgūdžių; siekdamas didesnio autentiškumo mokytojas netgi gali naudoti kostiumus ar įvairius istoriją liudijančius daiktus. Šis metodas dažnai taikomas pristatant pirmosios ugdymo pakopos* temas apie žymius žmones, pavyzdžiui, Florenciją Naitingeil ar Isambardą Kingdomą Brunelį. Kad mokiniai iš tikrųjų įsivaizduotų praeitį, taikant pasakojimo metodą, jie patys turi būti aktyvūs klausinėdami, kalbėdami ir klausydamiesi. Grantas Beidžas (Grant Bage) pasiūlė naujoviškų metodų: mokiniai įgarsina senovinį filmą arba kuriami „laukiamojo“ scenarijai, pagal kuriuos mokiniai turi įsivaizduoti save akimirką prieš istorinį įvykį (Bage, 2011). Tiesą sakant, mokytojas čia taip pat dalyvauja ir pasitelkia dramos strategiją, siekdamas įtraukti mokinius. Taip pat gali būti taikomos kitos dramos technikos, pavyzdžiui, *kadro sustabdymas*, *minčių tunelis* (vert. past. – dramos technika, kai dalyviai sustoja dviem eilėmis tarsi sudarydami koridorių, kuriuo praeina pagrindinis veikėjas, turintis priimti tam tikrą sprendimą; priešingose eilėse stovintys dalyviai duoda patarimų ar išsako savo nuomonę), *karštoji kėdė*. Leidžiant mokiniams įsijausti į žmonių iš kito istorinio laikotarpio vaidmenį, galima paskatinti juos pamąstyti apie tai, kaip jaustųsi tie žmonės ar kaip jie galbūt reaguotų į situaciją. Svarbu tai, kad mokiniai puikiai įsisąmonintų istorijos kontekstą (Hoodless, 2008, p. 127).

Dramos poveikis perteikiant istorijos idėjas ir emocijas buvo pademonstruotas neseniai lankantis Imperatoriškajame karo muziejuje Mančesteryje. Ekskursija į

*Žr. lentelę „Anglijos švietimo sistema“ knygos gale.

muziejų įvyko lapkričio 11 d., ir tai buvo dalis specialios veiklos, skirtos Paliaubų dienai paminėti. Du mokytojai vaidino pagal Pirmojo pasaulinio karo scenarijų – kareivis išvyko iš namų į Vakarų frontą, palikdamas savo artimuosius. Remiantis išlikusiais laiškais, vaidinimas buvo autentiškas ir jaudinantis, o mokinių grupės susidarė tikrą vaizdą apie karo poveikį žmonių santykiams.

Sakytinė istorija, kai į pamokas ateinantys suaugusieji pasakoja apie gyvenimą praeityje, taip pat gali reikšmingai prisidėti prie kūrybiško istorijos mokymo, nagrinėjant tokias istorines temas kaip atostogos pajūryje ar gyvenimas septintajame dešimtmetyje. Asmeniški vietos gyventojo prisiminimai gali būti jaudinanti patirtis mokiniams ir padėti atgaivinti istorinį įvykį ar laikotarpį, nesvarbu, ar tai vaikystės atsiminimai apie produktų normavimą penktajame dešimtmetyje, ar išvykos į pajūrį garvežiu šeštajame dešimtmetyje. Sakytinė istorija leidžia mokiniams atkurti istoriko darbą, pasitelkiant tiesioginius įrodymus ir užduodant klausimus apie patikimumą. Bendravimas su kitais suaugusiaisiais (ne mokytojais) taip pat tikslingas, nes taip kuriami prasmingi ryšiai su vietos bendruomene ir skatinamas pilietiškumas.

Vaizdinės priemonės, pavyzdžiui, paveikslai ir nuotraukos, yra dar vienas vertingas kūrybinės istorijos elementas. Paveikslai gali perteikti emocijas, jausmus, simboliką ir istorinę informaciją, bet, norint juos naudoti veiksmingai, reikia atidžiai stebėti, kad grupė aktyviai diskutuotų ir kritiškai mąstytų, kad būtų galima įžvelgti giliau, paanalizuoti istoriniame kontekste ir suvokti prasmę. B. Lydhemas ir M. Merfis pateikia įdomų pavyzdį, kaip vienas iš karaliaus Henriko VIII portretų, nutapytų Hanso Holbeino, gali būti panaudotas pradedant įdomią ir kūrybinę veiklą – mokiniai apsimetė reporteriais ir ėmė interviu iš Henriko, tada lygino jį su šių dienų įžymybėmis (Hayes (red.), 2007, p. 37). Mokiniai sužinojo apie Henriką kaip Tiudorų dinastijos monarchą, svarstė jo veiksmus ir pateikė savo požiūrius į jo gyvenimą. Ypač naujoviška šioje situacijoje yra galimybė mokykloms surengti vaizdo konferenciją su Anglijos Nacionaline portretų galerija (*www.npg.org.uk*) apie konkretų paveikslą (žr. skyrių apie vaizduojamąjį meną, kur pateikiama daugiau pavyzdžių apie Nacionalinės galerijos darbą su mokyklomis).

Pastaraisiais metais vis labiau pabrėžiama istoriją liudijančių daiktų naudojimo pamokoje vertė (Turner-Bisset, 2005). Kūrybinis tokių daiktų naudojimas aiškiai demonstruojamas neseniai pasirodžiusiame „Mokytojų TV" (*Teachers TV*) (vert. past. – Jungtinės Karalystės švietimo išteklių interneto svetainė mokytojams) vaizdo klipe, kuriame rodoma, kaip antrosios ugdymo pakopos* mokiniai lankosi I. Brunelio suprojektuotame to meto novatoriškame garlaivyje „Great Britain" Bristolyje (laikraščio „Times" priedas „Švietimas", TES, 2012). Mokinių grupėms buvo išdalyti

*Žr. lentelę „Anglijos švietimo sistema" knygos gale.

istoriją liudijančių daiktų rinkiniai, susiję su konkrečiais keleiviais, ir mokiniai turėjo padaryti tam tikras išvadas, pavyzdžiui, nuspręsti, kokiai socialinei klasei jie priklausė ir kokia buvo jų profesija. Užvirė karštos diskusijos, kuriose mokiniai aktyviai dalyvavo kaip „detektyvai“. Paskui jie panaudojo daiktus ir suvaidino konkrečius veikėjus, ypač pasitelkdami kalbėjimo ir klausymosi įgūdžius.

Daugumai mokinių istoriją liudijantys daiktai yra įdomūs; jie gali paskatinti aktyviai diskutuoti, atvirai mąstyti, klausytis kitų žmonių idėjų ir galbūt siūlyti savo originalias idėjas. Šie daiktai yra ypač naudingi gretinant šių laikų buitį su XIX a. Viktorijos laikų buitimi. Senovinis plokščias lygintuvas, žvakės laikiklis, kilimų mušeklis, keraminis karšto vandens butelis ar naktipuodis leidžia mokiniams nagrinėti įrodymus ir juos interpretuoti išsakant savo nuomonę. Istoriją liudijančių daiktų naudojimo vertingumas akivaizdus iš toliau pateiktų pastabų apie mokinių darbą su namų apyvokos reikmenimis, įgyvendinant namų darbų projektą:

> *Mokiniai turėjo pamąstyti apie daiktus, jiems kilo daug klausimų „kas“ ir „kodėl“, į kai kuriuos iš jų mokytoja atsakė, o į kitus paliko atsakyti patiems mokiniams. Mokiniai taip pat turėjo nustatyti daiktų pagaminimo datas ir sudėlioti juos pagal eilės tvarką. Jie labai domėjosi vieni kitų nuomonėmis ir tuo, kad kartais buvo labai sunku nustatyti tiesą. Tai neabejotinai buvo iššūkis.*
>
> („Ofsted“, 2007, p. 10)

Kaip matyti iš šio pavyzdžio, labai svarbu akcentuoti platesnį mokinių mąstymą. Tam pritaria ir Josana Vela (Yosanne Vella), pabrėždama istoriją liudijančių daiktų naudą iškalbai, savarankiškam mąstymui, kalbai, tiriamajam mąstymui, išvadų darymui, idėjų aiškinimui ir vaizduotei (Vella, 2010).

Mokiniams neabejotinai turėtų būti suteikta galimybė sukurti savo istorinius modelius naudojantis meniniais, kūrybiniais ir gamybos įgūdžiais. Tipiškas pavyzdys: pirmosios ugdymo pakopos* mokiniai turi atkurti rąstinius namus, kuriuos 1666 m. pasiglemžė Didysis Londono gaisras. Tačiau svarbu, kad ši veikla būtų aiškiai orientuota į tam tikrą istorinę situaciją. Šių namų modeliai dažnai laikomi klasėje, tačiau juos galima panaudoti ir kitaip. Neseniai pastebėjau pouniversitetinių mokytojų rengimo kursų darbą, kuriame buvo aprašyta, kaip kartoniniai namai buvo sudėlioti į eilę žaidimų aikštelėje sukuriant gatvės vaizdą. Paskutinis namas buvo padegtas ir visa klasė stebėjo, kaip užsidega kiti namai. Tikslas buvo paskatinti mokinius pamatyti, kaip plinta ugnis, taip pat paveikti jų emocinį intelektą, kad jie patirtų praradimo jausmą ir kaip jautėsi to meto žmonės per gaisrą. Nors pradžioje,

*Žr. lentelę „Anglijos švietimo sistema“ knygos gale.

kad iš tiesų buvo sukeltas gaisras, kilo abejonių, tačiau įspūdinga nuotrauka, kurioje matyti liepsnojantys namų modeliai žaidimų aikštelėje ir susidomėję žiūrovai vaikai, jas išsklaidė. Tai dar vienas pavyzdys, kai mokytojas išdrįsta rizikuoti, padaryti kažką galbūt kontraversiško, nepopuliaraus, naujo ir netikėto. Šis ir anksčiau pateiktas sudaužyto arbatinuko, vaizduojančio karo padarinius, pavyzdys yra panašūs.

Pradinio ugdymo klasėse istorijos mokymo stiprybė daugelyje mokyklų yra užklasinės veiklos akcentavimas. Tokia veikla yra naudinga daugeliu aspektų, ir tai yra sena tradicija. Tai patvirtina ir ši 1937 m. citata:

> *Tikrųjų istorinių įvykių vietų ar praėjusių laikų griuvėsių lankymas, kai tai įmanoma, taip pat yra labai vertingas, kuriant atmosferą ir atgaivinant istoriją.*
> (Švietimo valdyba, 1937, p. 415)

Galimybės apsilankyti istorinėse vietose per pastaruosius 20 metų labai prasiplėtė, kai tokios organizacijos, kaip „National Trust“ (vert. past. – ne pelno organizacija, siekianti išsaugoti konkretaus geografinio regiono kultūrinį ir aplinkos paveldą) ir „English Heritage“ (vert. past. – istorinio Anglijos paveldo išsaugojimo viešoji įstaiga), ėmė akcentuoti mokyklų ekskursijas, remti švietimo darbuotojus ir rengti praktinius seminarus. Tokios vietos, kaip Hamptono karališkieji rūmai netoli Londono (Tiudorų laikai) ir Blists Hilo lauko muziejus Šropšyre (Viktorijos laikai), taikant teatralizuotą atkūrimą ir interaktyvius metodus, suteikia realistiškų ir įdomių būdų įsijausti į skirtingų istorinių laikotarpių gyvenimą. Tokia veikla gali skatinti mokinių vaizduotę ir suteikti jiems daug naudos, pasitelkus atidaus stebėjimo įgūdžius. Vis dėlto užklasinė veikla turi būti kruopščiai organizuota, o tolesnio kūrybinio darbo planavimas yra esminis, jei norima sėkmingų rezultatų.

Vietovės istorija yra iš esmės susijusi su užklasine veikla ir suteikia galimybę mokiniams įgyti žinių, išsiugdyti įgūdžių ir istorijos supratimą jiems pažįstamoje aplinkoje. Daug metų Anglijos švietimo sistemos antrojoje ugdymo pakopoje* vietovės istorija yra privalomas mokomasis dalykas, o tokie tyrimai, pavyzdžiui, „Kaip kito gyvenimas mūsų vietovėje Viktorijos laikais?“ ir „Kaip žmonės čia gyveno praeityje?“, yra ypač naudingi. Vietovės istorija taip pat gali būti labai naudinga pirmojoje ugdymo pakopoje*, pavyzdžiui, galima apsilankyti Viktorijos ar Tiudorų dinastijos laikų name ir supažindinti mokinius su gyvenimu skirtingais laikotarpiais. Vietovės istorija turi daugybę aspektų – galima nagrinėti kaimą, miestą, pramonę ar žymų asmenį, taip pat ji suteikia erdvės taikyti kūrybinius metodus. Vykdant „Nuffield“ fondo (vert. past. – Didžiosios Britanijos labdaros organizacija, remianti švietimą, mokymą ir tyrimus)

*Žr. lentelę „Anglijos švietimo sistema“ knygos gale.

pradinio istorijos ugdymo projektą „Dešimt svarbiausių vietovės istorijos požymių“ (*Local History Top Ten Features*), pabrėžiami metodai, apimantys problemų sprendimą, tyrimą ir iššūkį, aktyvų mokymąsi imituojant, iškalbą diskutuojant ir dalyvaujant debatuose, atvirąjį mąstymą, darbą mažomis grupėmis ir kompetentingą vaizduotės naudojimą („Nuffield“ fondo projektas, 2010, p. 15).

Galbūt viena iš svarbiausių kūrybinių veiklų yra neribojamų laiko ir neturinčių griežtų ribų atvirojo tipo savarankiškų projektų vystymas. Nors tokie projektai daugiausia siejami su vyresniais pradinių klasių mokiniais, jie turėtų būti atliekami ir mokant jaunesnius mokinius. Savarankiškas projektas gali būti vykdomas individualiai arba mažomis grupėmis. Pastarasis variantas skatina mokymosi bendradarbiaujant įgūdžius ir komandinį darbą. Šį metodą galima taikyti mokant bet kokių istorijos temų, pavyzdžiui, apie septintojo dešimtmečio Britaniją. Iš pradžių mokytojas kartu su mokiniais aptaria keletą pagrindinių tyrinėtinų klausimų ar temų sričių, pavyzdžiui, mada, moterų teisės, populiarioji muzika, politika, imigracija, laisvalaikis ar transportas. Savarankišką darbą reikia gerai sustruktūruoti, remtis įvairiais ištekliais ir atidžiai kontroliuoti. Rezultatai gali būti įvairiausi, tačiau jie turėtų suteikti galimybių kūrybiškumui pasireikšti, pavyzdžiui, tai galėtų būti pateiktis naudojantis kompiuterine programa „PowerPoint“, modelis, iliustruota knyga, dramos epizodas ar plakatas. Savarankiškas grupinis darbas gali būti lankstus; jis gali trukti kelias savaites arba būti atliktas per vieną pamoką. Reikia atidžiai apgalvoti klausimus, kuriuos mokiniai nagrinėja, nes tipiška savarankiško darbo grėsmė yra ta, kad toks darbas gali greitai pavirsti informacijos iš knygų ar interneto perkopijavimu – tai prasto istorijos mokymo praeityje požymis. Mokiniams daug naudingiau yra nagrinėti klausimus, kurie ne tik reikalauja mokomojo dalyko žinių, bet ir skatina pareikšti savo nuomonę ir vertinimą. Veiksmingi klausimai dažnai būna susiję su problemos sprendimu ir kūrybiniu mąstymu. Pavyzdžiui, Antrojo pasaulinio karo Namų (JK) fronto tema. Sunkumai ir siaubas, kurį tuomet patyrė žmonės, yra akivaizdūs. O jeigu paklaustume mokinių, gal iš to buvo kokia nors nauda? Pasvarsčius paaiškėja, kad buvo ir teigiamų su karu susijusių pokyčių, pavyzdžiui, keitėsi moterų vaidmuo, technologijos, medicina. Iš tiesų, nagrinėjant bet kurį istorijos laikotarpį ar žymaus asmens veiklą bei gyvenimą, reikėtų prašyti mokinių kritiškai įvertinti įrodymus ir pareikšti savo nuomonę apie žmonių veiksmus ar įvykius. Pateikiu tipiškus tokių klausimų pavyzdžius: „Ką Viktorijos laikų žmonės padarė Britanijos labui?“, „Ar įsiveržę romėnai pagerino Britanijos padėtį?“, „Ar senovės graikai davė naudos pasauliui, o gal jų tikslas buvo tik kariauti?“

Iš pateiktų klausimų pavyzdžių matyti, kad mokinių prašoma kritiškai įvertinti įrodymus ir išsakyti savo nuomonę apie žmonių veiksmus ar įvykius, o tai yra svarbus

kūrybiškumo požymis.

Neseniai apsilankiau vienoje mokykloje, kur šeštos klasės* mokiniai nagrinėjo Antrojo pasaulinio karo Namų fronto temą, kaip priemonę naudodami knygą „Labanakt, pone Tomai“ (*Goodnight Mister Tom*). Kiekvienas mokinys sukūrė gražiai iliustruotą knygelę, kurioje buvo įvairiausių kūrybinio rašymo darbų pavyzdžių: evakuoto asmens atvirukas namiškiams, pjesės apie savaitgalį per karą rankraštis, instrukcijos, kaip pastatyti slėptuvę, eilėraštis apie vaiką per bombardavimą. Kai kurie iš kūrybiškiausių darbų buvo papildyti išradingai parengtomis, tyrimais pagrįstomis faktų bylomis. Jos turėjo kruopščią struktūrą, paremtą tokiais svarbiausiais klausimais: „Kodėl, kada ir kaip vaikai buvo evakuoti?“, „Kokį poveikį tai turėjo šeimoms ir vietoms, į kurias jos vyko?“ G. Beidžas pateikia keletą įdomių pasiūlymų dėl rašymo formų per istorijos pamokas. Tai gali būti trumpi apibūdinimai, antraštės, žurnalistinio stiliaus reportažas apie istorinį įvykį, praeities įsivaizdavimas, kuriant eilėraštį ar skelbimą, istorinės informacijos santrauka su diagramomis ir schemomis, argumentai už ir prieš istorinę asmenybę, konspektavimas, vartojant reikšminius žodžius (Bage, 1990, p. 98–99).

Vietovės istorijos atvejo analizė

Ši atvejo analizė paremta darbu, kurį atliko būsimieji mokytojai Češyro grafystės Olseidžerio mokykloje. Pagrindinis tikslas buvo leisti antrosios ugdymo pakopos* mokiniams ištirti, koks buvo gyvenimas jų vietovėje pirmajame XX a. dešimtmetyje, taikant lauko tyrimo metodą ir naudojant dokumentinius šaltinius bei nuotraukas. Vienas iš vietovės istorijos iššūkių yra tas, kad, kitaip nei nagrinėjant šalies istorijos temas, pavyzdžiui, Tiudorų dinastiją ar Egipto laikus, įsigyti parduodamų parengtų išteklių paprastai neįmanoma. Išteklių reikia ieškoti toje vietovėje ir dažnai juos parengia patys mokytojai, tačiau tai gali tapti kūrybiniu ir teikiančiu pasitenkinimą procesu. Vietovės tyrimai Viktorijos laikų ar XX a. pradžios tema yra labai populiarūs, ir yra daugybė parengtų istorinių įrašų, tačiau gali prireikti juos supaprastinti bei pakoreguoti, kad tiktų pradinių klasių mokiniams. Pastaraisiais metais Anglijos grafysčių miesteliuose ar miestuose esančių archyvų centrų būklė labai pagerėjo; dažnai jie turi savo švietimo darbuotojus. Be to, vietos bibliotekose gali būti tinkamų įrašų, kuriuos leidžiama kopijuoti.

Vykdant šį projektą buvo surinkta įdomių įrodymų. Kadangi didelio mastelio žemėlapiai labai svarbūs, pagrindiniu šaltiniu tapo „Ordnance Survey“ (vert. past. –

*Žr. lentelę „Anglijos švietimo sistema“ knygos gale.

Didžiosios Britanijos nacionalinė topografijos tarnyba) trečiojo Olseidžerio žemėlapio leidimo (1909 m.) kopija. Žemėlapis labai išsamus, vaizduojantis atskirus pastatus ir gausybę kitų kraštovaizdžio ypatumų. Taip pat buvo panaudotas išrašas apie Olseidžerio miestelį iš 1902 m. Kelio Češyro grafystės katalogo (*Kelly's Directory of Cheshire*). Verslo įmonių katalogai buvo labai paplitę XIX a. ir XX a.; juose paminėti tokie su miestais ir net kaimeliais susiję dalykai, kaip mokyklos, religija, parduotuvės, transportas bei pramonė. Ši informacija buvo paremta 1901 m. gyventojų surašymo duomenimis, suteikiančiais įdomių faktų apie kai kurių pastatų, kurie buvo aplankyti per ekskursiją, gyventojus. Vykdant šį tyrimą, taip pat labai svarbus buvo XX a. pradžios nuotraukų rinkinys, kuris leido mokiniams pamatyti, kaip šių dienų vietovės atrodė prieš daugiau nei 100 metų. Mokytojai, norintys suplanuoti vietovės tyrimą, turi skirti laiko tiksliai ir patikimai informacijai apie tos vietovės istoriją surinkti, kad galėtų parengti kūrybiškas ir istoriškai tikslias užduotis mokiniams. Pavyzdžiui, ruošdamiesi projektui, būsimieji mokytojai naudojosi dokumentais, siekdami ištirti tokius pagrindinius gyvenimo Olseidžeryje XX a. pradžioje aspektus, kaip transportas, apsipirkimas, laisvalaikis ir mokyklos, kad patys gerai susipažintų su vietove.

Šio projekto stimulas buvo lauko tyrimas, apimantis pasivaikščiojimą Olseidžerio Kru gatve, naudojant dokumentinius šaltinius, kad mokiniai geriau suprastų, kaip atrodė ši vietovė prieš 100 metų. Maršrutas buvo kruopščiai suplanuotas (svarbiausia buvo įvertinti riziką, o rizikingas buvo tik vienos pagrindinės gatvės perėjimas). Mokiniai buvo suskirstyti į grupeles po keturis, kurias prižiūrėjo suaugęs asmuo; taip sudarytos sąlygos diskutuoti mažose grupėse. Per ekskursiją buvo stojama prie toliau aprašytų objektų, kurių XX a. pradžios nuotraukas turėjo projekto dalyviai. Mokiniai turėjo nustatyti šių dienų ir praeities panašumus bei skirtumus. Objektai buvo šie:

- Sendbacho gatvė: sena nuotrauka, kurioje vaizduojami arklių traukiami vežimai, buvo palyginta su šiandiene gatve, kuria nuolat važiuoja automobiliai ir sunkvežimiai. Grupelėse kilo įdomių diskusijų apie panašumus ir skirtumus. Kai kurie mokiniai klausė, kaip keliavo tie žmonės, kurie negalėjo įsigyti vežimo. Buvo paliestos turtuolių ir vargšų judėjimo bei transporto temos. Eismo klausimas iškėlė naudingų tarpdalykinių sąsajų su geografija.
- Kru gatvė: iš arti apžiūrėję šalia gatvės išlikusią sieną, mokiniai rado seną nuotrauką, kurioje vaizduojamas šiukšlių rinkėjas Čarlzas Benjonas su arklio traukiamu vežimu. Skaitmeniniais fotoaparatais mokiniai nufotografavo tą vietą, kad galėtų vėliau panaudoti medžiagą klasėje. Tai patvirtino informacinių technologijų (IT) naudą tiriant vietovę.

- Švč. Marijos bažnyčia: remdamiesi verslo įmonių katalogo informacija, mokiniai išsiaiškino, kada buvo pastatyta bažnyčia, kiek joje tilpo žmonių, kad ji buvo pastatyta iš Altono smiltainio. Ištraukos iš verslo įmonių katalogo buvo nurašytos, padidintos ir įlaminuotos, kad visi mokiniai galėtų pasinaudoti šiais pirminiais įrodymais. Užėję į bažnyčios vidų, mokiniai pamatė, kad kai kurios sėdimos vietos buvo pašalintos. Dirbdami mažose grupėse mokiniai pasitelkė kalbėjimo ir klausymosi įgūdžius. Pasigirdo pasiūlymų apie mažėjantį bažnyčios lankomumą ir galimas to priežastis. Vienas mokinys, kuris yra buvęs „Alton Towers" teminiame parke, atpažino statybinę bažnyčios medžiagą.
- Senoji policijos stotis: būsimieji mokytojai pasiskirstė vaidmenimis ir suvaidino sceną prie šio pastato, naudodamiesi autentišku scenarijumi, kad mokiniai atspėtų šio pastato paskirtį. Planuodami mokytojai pasitelkė vaizduotę, o vaidinimas kartu su kostiumais apsirengusiais mokiniais ir filmavimas būtų geras kūrybinės praktikos pavyzdys. Gabesni mokiniai sugebėjo paaiškinti, ką reiškia akmens plokštė su nurodyta data ir užrašu „Češyro policija". Verslo įmonių katalogo ir gyventojų surašymo duomenys padėjo mokiniams išsiaiškinti, kad 1901 m. čia gyveno seržantas Henris Tompsonas su šeima.
- Merės ežeras: naudodamiesi sena nuotrauka, mokiniai aptarė, kaip laukais apsuptas Merės ežeras pavirto namais apsuptu ežeru, prie kurio patekti žmonėms yra sudėtinga. Mokiniai manė, kad tai, jog Merės ežerą daugiausia juosė privatūs žemės sklypai, buvo apmaudi klaida Olseidžerio miesteliui, paskatinusi taršą ir atėmusi galimybę naudotis ežeru. Tai patvirtina, kad vietovės tyrimai susiję su įvairiausiomis sritimis, įskaitant aplinkos apsaugą.
- Kru gatvės koplyčia: mokiniai suglumo, žvelgdami į XX a. pradžios koplyčios nuotrauką, nes dabar ta vieta labai pasikeitė, o pačios koplyčios nebebuvo. Jie pastebėjo, kad sugriautos koplyčios vietoje buvo keletas naujų parduotuvių, pavadintų „Koplyčios kiemelis" (*Chapel Mews*). Mokiniai aptarė, kodėl vietoj koplyčios buvo pastatytos parduotuvės. Buvo paliestos tokios svarbios geografijos temos, kaip žemės paskirties pakeitimas ir vietovės dalių perstatymas.
- Bikertono parduotuvė: sena nuotrauka, vaizduojanti bakalėjos parduotuvę su nepriekaištinga vitrina ir išdidžiais darbuotojais, kardinaliai skyrėsi nuo dabarties – parduotuvė buvo paversta greitojo kinų maisto restoranu. Pagyvenusi pora susidomėjo tyrimu ir papasakojo mokiniams, kaip atrodė bakalėjos parduotuvė prieš 50 metų, kai jie čia ateidavo apsipirkti. Mokiniai noriai klausinėjo. Tai puikus sakytinės istorijos pavyzdys!

Grįžus į klasę, buvo įgyvendinama įvairi veikla. Žemėlapiai, senos nuotraukos ir šiuolaikiniai skaitmeniniai vaizdai buvo naudojami peržiūrint lauko tyrimą, pabrėžiant panašumus ir skirtumus. Buvo dirbama grupėmis: sukurtas bažnyčios modelis ir parengti vaidinimų scenarijai, susiję su įvairiomis profesijomis, pavyzdžiui, pardavėjų ir policininkų.

Panašūs vietovių istorijos projektai suteikia daug kūrybinio darbo galimybių. Lauko tyrimas ir tokių įrodymų, kaip žemėlapiai, naudojimas susiję su pirminiais šaltiniais, kai mokiniai gali pateikti savo asmenines pastabas bei išvadas. Sakytinė istorija suteikia mokiniams galimybę kelti klausimus ir įvertinti pasakotojo informaciją, o vaidinimų scenarijai lavina vaizduotę. Mokyklos gyvenimo nagrinėjimas naudojantis registrais suteikia kūrybinio rašymo galimybių ir leidžia mokiniams išreikšti savo nuomonę apie XX a. pradžios griežtą tvarką mokyklose. Kuriant modelius pasitelkiami meniniai ir kūrybiniai įgūdžiai, siekiant tikslingo rezultato. Savarankiškas mokymasis taikant tyrimu paremtus metodus leido mokiniams giliau išnagrinėti skyriaus temą ir suderinti žinias apie savo vietovę bei atvirų klausimų, pvz., „Ar buvo smagu gyventi Olseidžeryje XX a. pradžioje?“, nagrinėjimą.

Baigiamosios mintys

- Nebijokite dirbti bendradarbiaudami, net jei kartais jums teks peržengti savo komforto zoną.
- Jei galite, kartu su mokiniais pasirinkite temą. Pabandykite išsirinkti tokią, kuri jiems būtų artima, įdomi ir maloni.
- Kruopščiai rinkitės veiklą, kuri skatintų mokinių vaizduotę.
- Sudarykite kuo daugiau galimybių atvirai mąstyti ir diskutuoti.
- Naudokite gausius išteklius, įskaitant IT plačiausia prasme.
- Pasitelkite užklasinę veiklą, kad padėtumėte „atgaivinti praeitį“.
- Individualizuokite mokymąsi, kad patenkintumėte įvairių gebėjimų ir interesų mokinių poreikius.
- Sukurkite iššūkį keliančią ir rizikos reikalaujančią aplinką, kurioje mokiniai galėtų daryti kūrybiškus sprendimus.
- Aiškiai suformuluokite mokymosi rezultatus, atspindinčius istorijos dalyko žinias, įgūdžius ir supratimą, ir paaiškinkite mokiniams vertinimo galimybes.

Literatūra

Bage, G. (1990). *Thinking History 4–14: Teaching learning, curricula and communities.* London and New York: Routledge Falmer, Taylor & Francis Group.

Bage, G. (1999). Narrative Matters, *Teaching and Learning History through Story.* London: Falmer Press.

Bage, G. (2002). *Thinking History, 4–14.* London: Routledge.

Bage, G. (2011). Doing History: Storytelling, *Primary History,* 57, Spring: 7.

Board of Education (1937). *Handbook of Suggestions for Teachers.* London: HMSO.

Capita, L., Cooper, H. and Moges, I. (2000). History, Children's Thinking and Creativity in the Classroom: English and Romanian Perspectives. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research,* 1 (1): 14–18.

Cooper, H. (2006). *History 3–11: A Guide for Teachers.* Abingdon: David Fulton.

Craft, A. (2008). *Creativity in Schools: Tensions and Dilemmas.* London: Routledge.

DfEE/QCA (1998). *A Scheme of Work for Key Stages 1 and 2: History.* London. QCA.

DfES (2003). *Excellence and Enjoyment: a Strategy for Primary Schools,* London: DfES.

DfES/QCA (1999). *The National Curriculum: Handbook for Primary Teachers in England.* London: HMSO.

Fisher, R. (2008). *Teaching Thinking, Philosophical Enquiry in the Classroom* (3rd edn.) London: Continuum.

Hayes, D. (ed.) (2007). *Joyful Teaching and Learning in the Primary School,* Exeter: Learning Matters.

Hoodless, P. (2008). *Teaching History in Primary Schools.* Exeter: Learning Matters.

Hoodless, P., McCreery, E., Bowen, P. and Bermingham, S. (2009). *Teaching Humanities in Primary Schools.* Exeter: Learning Matters.

Kerry, T. (2011). *Cross-Curricular Teaching in the Primary School.* Abingdon: Routledge.

Leedham, B. and Murphy, M. (2007). Joyful history, in D. Hayes (ed.), *Joyful Teaching and Learning in the Primary School.* Exeter: Learning Matters.

NACCCE (2001). *All our Futures: Creativity, Culture and Education.* London: DfEE.

Nuffield Primary History Project (2010).Local History Fieldwork – Top Ten Pointers for Success. *Primary History,* 55, Summer: 15.

Prendiville, F. and Toye, N. (2007). *Speaking and Listening through Drama 7–11.* London: Paul Chapman.

Ofsted (2007). History in the balance: *History in English schools 2003–2007.* London: Ofsted.

Rowley, C. and Cooper, H. (eds.) (2009). *Cross-Curricular Approaches to Teaching and Learning.* London: Sage.

Times Educational Supplement (TES) (2012). www.tes.co.uk/teaching-resource/Investigating-Artefacts-6084006/ (atnaujinta 2012 m. sausio 17 d.).

Turner-Bisset, R. (2005). *Creative History in the Primary Classroom.* London: Fulton Wood.

Vella, Y. (2010). Extending Primary Children's Thinking through the use of Artefacts. *Primary History,* 54, Spring: 17.

Wallace, B. (ed.) (2003). *Using History to Develop Thinking Skills at Key Stage 2.* London: David Fulton.

Wilson, A. (ed.) (2009). *Creativity in Primary Education* (2nd edn.). Exeter: Learning Matters.

Muzika

Pam Burnard ir James Biddulph

Muzika – neatskiriama kasdienio vaikų gyvenimo dalis. Neseniai parengtoje vyriausybės ataskaitoje „Muzikos svarba“ aiškiai išreiškiamas Jungtinės Karalystės (JK) koalicinės vyriausybės požiūris, kad muzika būtina vaikams ir kaip akademinis mokymo dalykas, ir kaip dalykas, suteikiantis jiems didelės socialinės naudos – padedantis jausti džiaugsmą, praturtėti dvasiškai ir mėgautis geresne gyvenimo kokybe (DfE, 2011). Muzika suteikia vaikams didžiulį malonumą, kurį jie patiria ją kurdami arba mėgaudamiesi įvairiomis grojimo formomis ir žanrais, neatsiejamais nuo muzikos pažinimo šiame vis labiau skaitmenėjančiame amžiuje. Nesunku įsitikinti, kaip muzika persmelkia jų gyvenimus: tai lopšinės prieš miegą ir skanduotės žaidimų aikštelėse, didžiulė naujovių trauka, kai vaikai patys susikuria muzikos užsirašymo sistemas, klauso muzikos per populiariuosius „iPhone’us“ ir „iPad’us“, žaidžia interaktyviuosius muzikinius vaizdo žaidimus ir naudojasi labiau paplitusiomis technologijomis, kurių apstu milijonuose namų.

Šiame skaitmeniniame amžiuje vaikai gali susipažinti su įvairiais muzikos aspektais ir juos suprasti įvairiausiais būdais: dainuodami (per vaizdo žaidimus „SingStar“ ir „Guitar Hero World Tour“), grodami (naudodamiesi instrumentų formos valdikliais), judėdami (per vaizdo žaidimą „Wii Music“), kurdami (pasitelkdami „Guitar Hero“ ir kitą programinę įrangą, kuria naudojantis galima patiems kurti dainas) ir kartu mokydamiesi vertinti muziką (turėdami galimybę susipažinti su plačiu vaikų ir populiariosios kultūros repertuaru).

Jeigu mokiniams skiriama vieta, laikas ir ištekliai (atsižvelgiant į daugybę svarbiausių Bendrosios ugdymo programos prioritetų), klausydamiesi, grodami ir suprasdami muziką (per neformaliojo ugdymo pratybas, kaip antai laisvą eksperimentavimą su instrumentais ir populiarių melodijų imitavimą, ar kartu su mokyklos grupe grodami tradicinį muzikos repertuarą arba per muzikos pamokas), mokiniai gali įgyti bendro darbo, muzikinės empatijos, ekspresyvaus bendravimo, nepriklausomo mąstymo ir smalsumo įgūdžių. Svarbiausia, kad muzikos grojimas ir kūryba suteikia mokiniams galimybę rinktis – paisyti ar nepaisyti taisyklių ir normų, laužyti bei nustatyti naujas ribas tarp seno ir naujo, taip pat naudoti muziką unikaliems dalykams išreikšti. Suteikdami šią galimybę mokytojai leidžia mokiniams daryti tai, ką jie veikia natūraliai – kūrybingai reikštis, kartu tapdami kūrybingais mokytojais.

Pavyzdžiui, Niuamo Ranelagho pradinės mokyklos mokytojai ieško kūrybiškų būdų mokinių kūrybiniam mąstymui ugdyti – jie pasisako už struktūrizuotą laisvę, t. y. pusiausvyrą tarp mokytojų nurodymų ir galimybės mokiniams patiems pasirinkti, o paskui drauge suteikti dalykui prasmės. Vieną tokį bendrą projektą, kuriame dalyvavo choreografai ir muzikantai, jie parengė kartu su Rytų Londono šokių trupe „East

London Dance“ (esančia Londono Stratfordo cirke). Projektas buvo skirtas vergovės panaikinimui paminėti. Pradinių klasių mokiniams, gyvenantiems daugiaetnėje centrinės miesto dalies bendruomenėje, – tai sudėtinga ir delikati tema. Šokėjai, muzikantai ir mokytojai dirbo kartu ir apibendrindami mokymo patirtį siekė, kad mokiniai susidomėtų sudėtingais vergovės klausimais, nagrinėjamais iš istorinės ir šiuolaikinės perspektyvų, pasitelkiant istorinius įrodymus, istorijas, kelių kultūrų muziką ir šokius (pavyzdžiui, Nigerijos muziką ir Britanijos regentystės šokį „Sugar Party“). Remdamiesi šiuo pamatu (jis būtinas norint parengti vaidinimą ir užtikrinti kryptingą mokymąsi) jie suteikė mokiniams laisvės patiems kurti judesius, improvizuoti ir dainuoti savo tekstus pagal išmoktas melodijas, užduoti klausimus apie temą ir daryti sąsajas su vergove šiuolaikiniame pasaulyje. Mokytojai klausėsi, įrašinėjo, atsakinėjo, patarė, kėlė klausimus ir tikėjosi vis didesnės mokinių pažangos. Per šį procesą nebuvo nurodinėjama, ką mokiniai turėtų daryti. Palankiai vertino visas mokinių mintis.

Diskutuodami grupėje mokiniai netrukus išsiaiškino, kurios idėjos veiksmingesnės. Mąstydami apie kuriamą pasirodymą, kurio pamatą sukūrė mokytojai ir šokėjai, tačiau kuris atsirado dėl mokinių smalsumo ir spontaniškų minčių, jie pradėjo naujai suprasti šį procesą, suformuotą bendro kūrybiško mokymosi centrinės miesto dalies kontekste.

„Veikimas“ – kaip teorinė sąvoka

Vadovaujantis Kristoferio Smalo (Christopher Small) sugalvotu terminu „muzikavimas“ (angl. *musicking*), santykiai laikomi svarbiausia žmogaus veiklos kuriant ir grojant muziką dalimi, todėl manome, kad kiekvieno muzikos mokytojo uždavinys – pagalvoti apie mokytojo ir mokomojo dalyko, mokytojo ir mokinių, mokinių ir „muzikavimo“ sąveikos pobūdį, taip pat apie jų mokyklos ir bendruomenės kontekstą (Small, 1998). Klausiame apie mokinių santykius, apie muzikos mokytojo įtaką jų santykiams ir kiek aktyviai mokiniai dalyvauja mokydamiesi muzikos, taip pat pasirinkimo, sprendimų priėmimo ir vertinimo procesus.

Per pastaruosius du dešimtmečius mūsų supratimas apie studentų ar mokinių „balsą“ keitėsi. Keitėsi ir tai, kaip mokytojai panaudoja savo mokinių „veikimą“, daugiausia dėl to, kad suprato, jog aktyviai veikdami mokiniai išmoksta geriau. „*Veikimas*“ (gebėjimas savo noru ir savo valia atlikti veiksmą) (Laurence, 2010) – tai svarbus kūrybiškumo komponentas, mat mokiniai aktyviai kontroliuoja savo

mokymosi veiklą ir pasirenka atvirus bendradarbiavimo būdus, skatinančius juos kelti klausimus ir veikti.

Socialinės teorijos srities mokslininkai A. Gidensas (Giddensas, 1984) ir P. Bordjė (Bourdieu, 1990) pabrėžė struktūros ir mokinių „veikimo“ galimybių svarbą, analizuojant pradinių klasių muzikos mokymo programos kūrybiškumą. Struktūra apima įvairius būdus, kuriais socialiniai veikėjai įsitraukia į veiklą. Struktūra kyla iš žmogaus veiklos, ji gimsta iš normų ir vertybių, kuriomis vadovaujamasi vienos ar kitos klasės veikloje. Mokiniai mokosi kartu, jie imasi iniciatyvos, dalijasi savo mintimis ir ieško atitikimo tarp savo ir kitų mokinių žinių bei patirties. Mokinių noras save matyti besimokančios bendruomenės nariais suvokiamas kaip visapusiškas jų dalyvavimas bendruomenės pokalbiuose; šiuo atveju žmogaus kūrybinė laisvė atsiskleidžia per muzikinę veiklą.

Vadovaujantis A. Banduros (A. Bandura, 2001) apibrėžtu „veikimo“ modeliu, siūloma pagalvoti apie „veikimą“ ir jį apibūdinti kaip tam tikrą savireguliavimo veiklą, apimančią planavimą, samprotavimą, pažangos stebėseną ir įsitikinimų apie savo gebėjimus apmąstymą. Tokio pobūdžio „veikimas“ gali būti ir asmens atliekamų veiksmų kokybė, ir asmenų grupės sąveika. Kitaip tariant, dirbant bendrai grupėje „veikimas“ prisideda prie bendrų veiksmų ir sumanymų reguliavimo. Toliau pateiktuose pavyzdžiuose parodyta, kaip atidus planavimas gali suteikti galimybių mokiniams bendradarbiauti, įvertinti galimybes, pagalvoti apie sudėtingus klausimus ir panaudoti „veikimą“, kad galėtų patys mokytis mokytojų apibrėžtame kontekste. Projekte, skirtame vergovės panaikinimui paminėti, buvo puoselėjamas tokio pobūdžio „veikimas“.

Anot D. Holand (D. Holland ir kt., 1998), „veikimas“ glaudžiai susijęs su tapatybe (ir kinta kartu su ja). Savo ruožtu tapatybę formuoja veikla socialiniu lygmeniu ir dėl jos žmonėms „rūpi tai, kas vyksta aplinkui, ir jie tuo rūpinasi“ (D. Holland ir kt., 1998: 5). Taigi „veikimas“ ir tapatybė – du vienas kitą papildantys dalykai, pasireiškiantys dviem formomis: (1) improvizacijos veiksmais; (2) paties asmens nustatytais simbolizacijos veiksmais. Improvizacija – tai veiksmai, kuriuos žmogus gali atlikti dėl savo jausmų ir jausmingumo; improvizacija reiškia, kad žmogus suvokia poreikį veikti kitaip. Simbolizacija reiškia žmonių gebėjimą kurti įsivaizduojamus, menamus, vaizdingus pasaulius. Mokiniams suteikiama galimybė dalyvauti veikloje ir vartoti kalbą, naudoti ženklus ir simbolius, sutelkti savo ir kitų dėmesį į tyrinėjimus. Operos projekte keliami klausimai apie tai, kiek mokiniai priartėjo prie mokymosi ir prie jų kuriamų įsivaizduojamų pasaulių, kaip planuojama veikla, kad paskatintų juos mąstyti, nes tam reikia suvokti savo tapatybę ir ją tam tikra prasme palyginti su tiriamos istorijos veikėjais ir siužetu.

Atsižvelgdami į visas šias teorines mintis apie „veikimą“ ir struktūrą, tikimės pristatyti ir išanalizuoti muzikinę veiklą, kad pateiktume tam tikrus kūrybinius „veikimo“ ir struktūros aspektus, kurie iš tiesų leistų mokytojams ir mokiniams atsiskleisti, pamąstyti apie muziką ir ją pagroti naujai.

Kai švietime vyrauja griežtos taupymo priemonės, ne visada pastebime muzikos teikiamas paprastas mokymosi galimybes. Žinome, kad dėl konkuruojančių Nacionalinės pradinio ugdymo programos prioritetų ir griežtos atskaitomybės menai gali būti nustumti į perkrautų tvarkaraščių galą, nepastebint plačių galimybių ir kūrybiškų būdų įtraukti muzikavimą į mokinių ugdymą. Pamirštame, kaip vaikai įsitraukia į socialines grupes ir kaip daugelis vaikų klausosi muzikos namuose su tėvais, per medijų priemones ir kad jie įgyja muzikavimo įgūdžių nuo kūdikystės. Pamirštame, kad muzikavimas kuriamas socialinėje plotmėje, kai grupės nariai *bendrai* save stebi ir vertina, ir kad visi pradinių mokyklų mokytojai turėtų žinoti, jog jie gali skatinti mokinių kūrybiškumą ir vaizduotę (suteikdami mokiniams galimybes tyrinėti, kurti muziką, kartu improvizuoti, sugalvoti savo muzikos užsirašymo sistemą ir dar daugiau kitų dalykų) ir tam *nereikia daug* muzikinių žinių. Perkėlus šį supratimą į dvidešimt pirmo amžiaus klasę, kurioje kompiuteriai ir plačiajuostis interneto ryšys – kasdienybė, galima atverti neribotas galimybes mokinių muzikiniam kūrybiškumui arba, kaip sakė P. Vebsteris (P. Webster, 1990), muzikiniam kūrybiniam mąstymui ugdyti.

Ne visų mokinių muzikos kūrimą galima pavadinti kūrybišku; kita vertus, ne visų mokinių muzikinis kūrybiškumas virsta muzikos kūrimu. Dėl mokinių domėjimosi naujovėmis muzikos pratybos tampa daug kūrybiškesnėmis. Dažnai mokiniai dirba su spontaniškai gimusia muzika, iš pradžių kurdami pagal apibrėžtas standartines muzikines formules, paskui ją perduodami kitam mokiniui ar mokinių grupei, kurie šią medžiagą suderina su kitomis idėjomis, pasitelktomis iš suaugusiųjų populiariosios kultūros (Marsh, 2008). Mokytojams nesunku panaudoti tokį įvairių muzikos žanrų grojimą, siekiant išugdyti kūrybišką požiūrį į muzikos mokymą klasėje, jeigu jie nori sudominti mokinius muzikavimu ir kad muzika būtų kuriama kūrybiškai.

Tai reiškia įdiegti šiuos mokymo metodus: klausymą, kalbėjimą, dainavimą, grojimą ir improvizavimą. Taip galima ištirti ne tik mokinių, bet ir mokytojų kūrybiškumą. Muzikos kūrimas ir improvizavimas – kūrybinis procesas, ir jis priklauso nuo šių dalykų: (i) pagrindinių kūrybinės veiklos aspektų ugdymo; (ii) mokinių kaip atlikėjų, kompozitorių, improvizuotojų, klausytojų ir mąstytojų vaidmens.

Buvo atlikta keletas muzikinio kūrybiškumo tyrimų apie vaikų kuriamą muziką grojant instrumentais. Šiuos tyrimus galima padalyti į dvi pagrindines grupes: tyrimus, kai buvo taikomos eksperimentinės užduotys (Swanwick ir Tillman, 1986),

ir tyrimus, per kuriuos vaikai buvo stebimi natūralioje aplinkoje (Barrett, 1996). Iš jų paaiškėjo, kad tai, ką vaikai daro savo laisvu laiku ir patys sugalvoję, gerokai skiriasi nuo veiklos mokykloje. Vis dėlto ir vienuose, ir kituose tyrimuose buvo užfiksuoti tyrinėjimo, vystymo, vertinimo, tobulinimo, kartojimo, praktikos ir įgyvendinimo procesai vaikų veikloje.

Keli muzikinio kūrybiškumo tyrimų nagrinėjo dainų rašymo kūrybiškumą. D. Deivisas (D. Davies, 1986) parodė, kaip įspūdingai penkerių–septynerių metų vaikai kūrė įvairias dainas, net tinkamai jas užbaigdami. M. Baretas (M. Barrett, 1996) rašė, kad penkerių–septynerių vaikai, siekdami savo muzikinių tikslų, gali struktūriškai išvystyti muzikines idėjas ir panaudoti balsą bei instrumentus.

Šiame skyriuje pasidalysime išbandytomis idėjomis, kaip kūrybiškai įtraukti mokinius į muzikos kūrimą, taip pat pateiksime kūrybiško muzikos mokymo pavyzdžių, **kūrybiškai įtraukdami** mokytoją į mokinio muzikinio kūrybiškumo, žinių, įgūdžių ir supratimo ugdymą. Parodysime, ką reiškia pradinės mokyklos mokinius mokyti muzikos kūrybiškai, skatindami šiuos dalykus:

- **tyrinėjimą ir eksperimentavimą:** veiklą, kai mokiniai tyrinėja garsus (balso, instrumentų, objektų, elektroninius ar skaitmeninius);
- **bendradarbiavimą:** veiklą, kai mokytojai ir mokiniai bendrai dalyvauja kurdami muziką (aiškų garsovaizdį, kai mokinių kūrybiški sprendimai susiejami su kompozitorių sprendimais);
- **rizikavimą:** veiklą, kai mokiniai gali eksperimentuoti su muzika ir skleisti garsus, nebijodami, kad juos vertins ar teis. Pavyzdžiui, mokiniams suformuluojama užduotis, kurią jie turi patys išspręsti *(Kaip užmigdyti kūdikį su muzikinėmis lėkštėmis ir marakomis?);* arba mokytojai patys parodo rizikingo mokymosi pavyzdį, mėgindami sukurti dainą kartu su klase;
- **improvizavimą:** veiklą, kai skatinamas garsų (akustinių ir technologiškai išgautų) tyrinėjimas kartu su kitų garsų srautu; nežodinis bendravimas improvizuojant ir žaidimo bei eksperimentavimo jausmo ugdymas; mokiniams leidžiama kurti naujas dainos melodijas;
- **kūrimą:** veiklą, kai po improvizavimo mokiniai skatinami galvoti apie struktūras, tikslą ir ketinimus. Pavyzdžiui, mokiniai greitai perpranta šiuolaikines technologijas. Panaudodami programinę įrangą „GarageBand" („iMac"), ant darbastalio jie maišo „garso bitus", taip pat įrašo garsus, balsą ir akustinius instrumentus ir kuria savo „garso bitus". (Ši veikla buvo taikoma kuriant foninę muziką klasės dramos spektakliams ir šokiams.);

- **vaidinimą:** veiklą, į kurią įsitraukę pradinės mokyklos mokiniai įgauna pasitikėjimo savimi, savigarbos, ima analitiškai mąstyti ir jausti džiaugsmą rengiantis vaidinimui ir vaidinant. Pavyzdys: trečiokų* sukurtos operos versija, kurios veiksmas vyksta Kinijoje;
- **klausymą:** veiklą, kai mokiniai klausosi įvairiausios kitų atlikėjų atliekamos ir sukurtos muzikos. Išmokyti mokinius tinkamai klausyti – pagrindinė pradinės mokyklos muzikos mokytojo užduotis. Suradus tylią erdvę mokykloje ir tinkamai nukreipus ugdymo veiklą, galima išugdyti mokinių klausymosi įgūdžius. Kitoje dalyje aprašyta, kaip trečiokai* mėgaujasi Dž. Pučinio opera „Turandot", klasiką suderinę su kita populiariąja muzika ir sugebėję rasti šių žanrų panašumų ir skirtumų.

Kaip matyti iš toliau pateikto pavyzdžio, puikiai organizuotas kūrybiškas muzikos mokymas ir mokymasis pradinėje mokykloje reiškia mokinių muzikinio kūrybiškumo skatinimą per muzikos kūrimą ir improvizavimą. Geriausiu atveju muzikos mokymasis – tai energijos suteikianti, kryptinga ir vaizduotę praturtinanti veikla, lemianti teigiamą požiūrį į atlikimą, klausymą, rašymą ir analizavimą. Blogiausiu atveju muzikos mokymas ir mokymasis – tai sausas, nuobodus patyrimas, siejamas su taisyklėmis apie tai, kaip įgyti tam tikrų įgūdžių, skiriant mažai dėmesio mokinio emociniam ir kūrybiniam ugdymui. Apie mokytojų pasitikėjimą rašęs S. Henesis (S. Hennessy, 2000) nurodo, kad mokytojai turi pakeisti savo vaidmenį – būti ne turinio pateikėjai, o novatoriški tyrinėjimų vadovai. Siekiant šio tikslo, vieniems iš jų reikės išsklaidyti vyraujančius mitus apie tai, kad kūrybingumas – tai tik formalųjį ugdymą įgijusių muzikantų prerogatyva. Vaikų muzikinės kūrybos ir improvizavimo tyrėjai paprastai laikomi „muzikinio kūrybiškumo" tyrėjais, nes jie tiria veiklą, susijusią su „naująja" muzika (kuri gali apimti ir vaikų išrastus muzikos užsirašymo būdus) (Upitis, 1992).

Ką literatūra mums gali papasakoti apie kūrybingumą ir kūrybišką muzikos mokymąsi?

Per pastaruosius metus supratimas, kad kūrybingumas – tik nedaugelio talentingų žmonių savybė, tapo labiau demokratiškas: dabar manoma, kad visi žmonės gali būti kūrybingi, jeigu jiems sudaromos tinkamos sąlygos ir teikiama parama (NACCCE, 1999). Vadovaujantis Jungtinių Tautų (JT) kvalifikacijų ir mokymo

*Žr. lentelę „Anglijos švietimo sistema" knygos gale.

programų rengimo agentūros (QCA) kūrybingumo apibrėžimu, ši sąvoka apima penkias elgesio formas: klausimų uždavimą, sąsajų kūrimą, įsivaizdavimą apie tai, kas gali įvykti, alternatyvų kūrimą ir kritinį mąstymą. M. Bodeno (M. Boden, 2005) nuomone, vaikų kūrybinės pastangos gali būti suskirstytos į **„p kūrybiškus“** (vert. past. – psichologinis kūrybiškumas, pvz., žmogus pritaiko vienos srities idėjas kitoje srityje) ir **„i kūrybiškus“** (vert. past. – istorinis kūrybiškumas, pvz., žmogus atranda kažką naujo, ko dar niekas nebuvo atradęs) veiksmus, kuriems būdingi psichologinės ir istorinės reikšmės atspalviai. „Kūrybinėse partnerystėse“ (2005; 2 dalyje) rašoma: „Kūrybiškas mokymasis“ – tai bet koks mokymasis, kai ugdomas gebėjimas būti kūrybingam. Jis suteikia jaunimui žinių ir įgūdžių, reikalingų sėkmingai gyventi šiame pasaulyje, jis skatina mąstymo ir veiklos būdus, žadinančius vaizduotę, ugdančius nepriklausomybę, toleranciją pasitaikantiems neaiškumams ir rizikai, atvirumą ir tikslų siekimą.“

Vieną įtakingiausių vaikų muzikinio kūrybiškumo tyrimų, pagal kurį buvo kuriamas vaikų kūrybos ir improvizavimo analizės modelis, atliko K. Svonvikas (K. Swanwick) ir Dž. Tilmanas (J. Tillman, 1986). Žymusis modelis paremtas vaikų nuo trejų iki penkiolikos metų amžiaus kūrybinių pratybų, įrašytų per eksperimentą, analize. Iš šio modelio matyti, kad vaikų muzikinė kūryba keičiasi jiems augant. Jie pereina keturis kūrybos etapus, siejamus su medžiagomis, išraiška, forma ir verte. Kiekvienas iš etapų atitinka Žano Pjažė (Jean Piaget) apibrėžtus etapus: meistriškumą, imitavimą, vaizdingą „veikimą“ ir metapažinimą (vert. past. – metapažinimas – mąstymas apie mąstymą) (Swanwick ir Tillman, 1986).

Muzikinis kūrybiškumas pradinio ugdymo klasėje apima muzikinę vaizduotę ir mokinių gebėjimą kurti muziką ir improvizuoti. Kita vertus, muzikos klausymasis ir atlikimas taip pat laikomi kūrybinės veiklos formomis, kaip ir vaikų kūryba žaidimų aikštelėje ar kompozicija vaidyboje (Marsh, 2008). Nesvarbu, kokį kūrybingumo ar muzikinio kūrybingumo apibrėžimą pasirinksite, svarbu, kad pačioje formaliojo ugdymo pradžioje būtų ugdomas kūrybiškas muzikos mokymas(is). (Alexander, 2010; Hennessy, 2009; Jones ir Robson, 2008).

Kūrybiško muzikos mokymosi kelio pradžia

Šioje dalyje panagrinėsime galimą kūrybiško mokymosi kelionę, nuo kurios turėtų pradėti mokytojai, puoselėjantys kūrybišką muzikos mokymąsi. Kelionė – tai metafora, raginanti mokytojus ir mokinius pagalvoti apie tarpines stoteles, kilimo į kalną sunkumus, džiaugsmingą riedėjimą nuo kalno, sprendimus kryžkelėje ir

galimas kryptis. JK pradinės mokyklos mokytojams muzikos mokymas – tai nelengvas uždavinys, nes norint sėkmingai ir linksmai organizuoti muzikos mokymo ir mokymosi procesą reikia įveikti daugybę kliūčių, susijusių su mokytojų gebėjimu nenusidainuoti, groti instrumentu, išmanyti muzikos teoriją. Vis dėlto dauguma žmonių yra susidūrę su muzika: dainuodavo duše arba klausėsi savo mėgstamiausios grupės automobilyje. Siūlytume pradėti nuo muzikos, kurią aistringai mėgstate, nes taip jausite pasitikėjimą savimi ir rasite ryšį su mokiniais, kurie gerbs jūsų aistrą, net jeigu jiems nepatiks jūsų pasirinkta muzika.

Muzikinės konsultacijos mokiniams

Nuostabus būdas pradėti kūrybišką muzikos mokymąsi – pasitarti su mokiniais. Tarimasis su mokiniais yra naudingas tuo, kad jie dėl to geriau jausis mokydamiesi mokykloje ir tai paremta tyrimų įrodymais: mat, kai iš mokinių surenkama informacija apie jų pomėgius, požiūrį ir mintis, jie labiau suvokia mokymo(si) prasmę ir yra labiau motyvuoti mokytis (Rudduck ir Flutter, 2004).

Vienas iš būdų įtraukti mokinius į diskusiją apie kūrybiškumą – užsirašyti veiksmus pagal apsibrėžtą planą. Mokytojai turi savęs paklausti: „Kaip mano klasės mokiniai muzikuoja po pamokų?“ Mokytojai gali padėti mokiniams surašyti savo patyrimus, pavyzdžiui, prašydami juos nupiešti, pavaizduoti, trumpai apibūdinti, aprašyti, kas būtų jų namuose, jeigu jie muziką (ir šokį) „kurtų“, „spręstų su ja susijusius klausimus“, „vargtų“, „sutelktų dėmesį“, „pasitelktų savo vaizduotę“, „būtų smalsūs arba keltų klausimus“ ir „grotų“ ar „atliktų“. Šie veiksmažodžiai parinkti, nes jie susiję su kūrybiškumu. Toks metodas suteiks mokytojams informacijos apie mokinių veiklos pobūdį, jų patirtį ir pomėgius (pvz., mėgstamiausią užduotį, užsiėmimą). Pavyzdžiui, uždavus klausimą trečios klasės* mokiniams apie tai, kada klausydamiesi ar grodami muziką namuose jie pasitelkia vaizduotę, jie atsakydavo: „kai svajodavau“, „kai niūniuodavau savo sukurtas melodijas“, „kurdamas muziką filmams“, „žaisdamas žaidimą apie pilis“ arba „galvodamas apie tai, kaip tinkamai pagroti muziką, pasiklausęs jos internete (per „iTunes“), arba įsivaizduodamas, kaip ji skambės pagrota mano pianinu“. Mokytojams taip pat naudinga atlikti tuos pačius veiksmus savo gyvenime ir pasidalyti savo patirtimi su mokiniais, kad prieš pradėdami mokymosi kelionę įžiebtų bendradarbiavimo jausmą: juk mokytojas talkina mokantis muzikos ir leidžiasi kartu į kūrybiškos muzikos kelionę. Norint, kad kūrybiškas mokymasis būtų sėkmingas, būtina pakeisti mokymo stilių.

*Žr. lentelę „Anglijos švietimo sistema“ knygos gale.

Kūrybiškas planavimas – pirmieji kūrybiško muzikos mokymo(si) kelionės žingsniai

Išgavę informacijos iš mokinių apie jų pomėgius, mokytojai gali pradėti planuoti muzikinį kūrybiško mokymosi kelią. Kūrybiškas planavimas gali būti labai įdomus procesas, todėl surasti būdų įtraukti mokinius ir mąstyti kūrybiškai – taip pat įdomu ir suteikia pasitenkinimo. Kita vertus, būdami mokytojais žinome, kad susitikimų planavimas pradinėse mokyklose gali greitai virsti biurokratiniu pratimu, atitrūkusiu nuo klasės realybės. Pradėję planavimą nuo klausimų formulavimo mokytojai gali rasti sąsajų, galimybių ir pasiekti mokymosi rezultatų (Owen, 2011).

Ekscentriškas klausinėjimas – veiksminga strategija. Pradėję nuo temos, kurią norite patyrinėti, sugalvokite ar suraskite „ekscentrišką klausimą".

9.1. lentelė. Ekscentriškų klausimų planavimo pavyzdys

Kada opera primena vakarienę, per kurią valgomas kepsnys? ▫ Opera susideda iš trijų veiksmų: užkandžių, pagrindinio patiekalo ir deserto. Ar galime įžvelgti struktūrą, panašią į operos? ▫ Po vakarienės jautiesi sotus: operos yra sodrios ir po jų jautiesi pasisotinęs. ▫ Operos gali būti sunkus dvasinis penas, kaip ir vakarienės kepsnys – tai sunkus maistas. ▫ Žmonės susiburia kartu pavalgyti prie stalo – kas šiais laikais eina į operas? Kodėl? ▫ Kepsnius valgome namuose ir restoranuose – operų klausomės namuose ar teatre, tad koks skirtumas? ▫ Ar per pietus grojama muzika? Kokia? Kodėl? Kokia yra operos muzika? Kokio ji pobūdžio? ▫ Virtuvės šefas – menininkas; kompozitorius – menininkas. ▫ Maistas – meno kūrinys; opera – meno kūrinys. ▫ Kaip maistas atrodo lėkštėje? Kaip opera atrodo scenoje? ▫ Mėsa ir daržovės – orkestras ir dainininkai. ▫ Padažas viską sujungia – pagrindinė siužeto linija suvienija visus veikėjus (dirigentas apjungia sceną ir orkestrą). Nuo šios vietos mokytojas pradėjo planuoti kūrybiško mokymosi kelionę.

1. Operos istorijos tyrinėjimas (namų darbų projektas: mokiniai tyrinėja operos sceną ir sukuria 3D dizaino modelį).
2. Kokia yra „Turandot“ pagrindinės siužeto linijos struktūra? Ar ji turi natūralią pradžią, vidurį ir pabaigą (kaip vakarienė, kai valgomas kepsnys)?
3. Kaip sudominti mokinius muzika, kuri jiems nežinoma? Gal surasti populiarių dainų apie meilę, naktį (sąsaja su arija „Nessun Dorma“)? Paieškoti miuziklų ir šiuolaikinių filmų, per kuriuos grojama ši muzika.
4. Reikia parengti juos apsilankymui operoje (kas yra kas?)
5. Kaip muzika, scenos dizainas ir kostiumai dera vienas su kitu? Drama, muzika, vaizduojamasis menas?

Pavyzdžiui, ar Tiudorams (vert. past. – Anglijos monarchų dinastija) patiktų pankų muzika? Kada „Beatles“ pamėgo raudoną spalvą? Kada opera primena vakarienę, per kurią valgomas kepsnys? Tokių klausimų galima sugalvoti pasirinkus bet kokius į galvą šaunančius žodžius, susiejant tarpusavyje nesusijusius vaizdus arba panaudojant metodus, laikomus kūrybinio mąstymo priemonėmis, kaip antai Edvardo de Bono (Edward de Bono) „Šešios mąstymo skrybėlės“. Trečios klasės* mokinių mokytojas vadovavosi šiuo metodu, mat jo mokykla surengė klasei išvyką – pažiūrėti vaidinimo Londono karališkojoje operoje. 9.1. lentelėje aprašyta ši planavimo kelionė, kuri pradedama nuo ekscentriško klausimo.

Susiejus mokinių patyrimą, gautą pagal planą užsirašant veiksmus, su mokytojo *ekscentriško klausinėjimo* planavimu, paremtu mokinių veikimu, parengiamas kūrybiško mokymosi kelionės maršrutas. Trečiokų* mokytojas klasėje pakabino didžiulę darbinę lentą, kurioje pateikė laiką, parašė pagrindinius mokymosi siekius ir tarpinius rezultatus, nurodė pagrindinius įgūdžius, reikalingus per mokymosi procesą (pavyzdžiui, klausinėjimas, informacijos apdorojimas ir atviras požiūrio išsakymas), taip pat numatė aiškius lūkesčius, kad gauti rezultatai būtų matomi. Lentoje pateikta kūrybiško mokymosi proceso sandara, kurioje pagrindinis dėmesys skiriamas muzikai, įvardijamos problemos, sėkmės, nesėkmės, ir įvairūs dalykai susiejami kartu. Kitoje dalyje panagrinėsime, kaip šis planas virto kūrybišku muzikos kūrimu ir grojimu.

*Žr. lentelę „Anglijos švietimo sistema“ knygos gale.

Muzikos kūrimas ir grojimas

Šių trečios klasės* mokinių projekto tikslas buvo sukurti naują Dž. Pučinio operos „Turandot“ versiją ir atlikti ją mokyklos mokiniams. Buvo panaudoti keli metodai, tačiau kuriant muziką ir ją grojant labiausiai pasiteisino šie trys: *aktyvusis istorijos pasakojimas,* panaudojant mokomuosius užrašus, *garsovaizdžio* kūrimas ir *dainų kūrimas*. Šių metodų tikslas – išugdyti mokinių gebėjimą parašyti muzikai tinkantį tekstą ir sukurti muziką kaip veiksmo foną.

Aktyvusis istorijos pasakojimas – tai metodas, kurį panaudodami mokytojai veda mokinius per istoriją, skatindami juos aktyviai dalyvauti vaidinime, kritiškai mąstyti apie pagrindinius siužeto įvykius. Šį metodą sukūrė Augustas Boalas (Augusto Boal), knygos „Engiamųjų teatras“ (Boal, 1979) autorius. Pagal A. Boalo metodą dramos žiūrovai analizuoja veikėjus ir jų veiksmus. Tai svarbus muzikinio kūrybiškumo aspektas, nes, analizuojant istorijos struktūrą per dramą ir judesį, pasirenkama muzika ir pradedama suvokti, kaip atsiranda noras sukurti konkretų muzikos kūrinį. Pamažu mokiniai supras muzikos poveikį ir paskirtį muzikiniame teatre, taip pat išgyvenę vienų ar kitų emocijų pradės kritiškai mąstyti. Mokytojas gali panaudoti ir kitas mokymo priemones: paprašyti mokinių sukurti siužetą, iliustracijų, parengti vieno puslapio kūrinio versiją. Geriausia, kai mokiniai nežino siužeto. Tada mokytojas pasako, kur vyksta veiksmas, pristato veikėjus, paprašo mokinių pagalvoti, kokio veikėjai gali būti būdo, ir ragina juos įsivaizduoti, kaip istorija galėtų rutuliotis. Mokiniai įsijaučia į savo pasakojamą istoriją, priima sprendimus dėl veikėjų veiksmų, visiškai įsitraukia į procesą: kaip pasakė vienas mokinys, „tarytum mes ten su jais gyventume“. Įsijausdami į savo istoriją per dramą ir judesį mokiniai gali vėliau geriau suprasti ir operą, nes jie susipažįsta su veikėjais tam tikrame kontekste, vaidindami ir mąstydami apie siužeto dilemas ir galimybes. 9.2. lentelėje pateiktas pirmo užsiėmimo pavyzdys.

9.2. lentelė. Aktyvusis istorijos pasakojimas: būdas sudominti vaikus opera

„Turandot“ 1 užsiėmimas: pirmojo užsiėmimo struktūra

1. Man reikia jūsų pagalbos, kad istorijai įkvėptumėme gyvybės. Reikia, kad man kas nors padėtų atvesti veikėjus į klasę. (Bus nuolat leidžiami miesto garso efektai; galima groti tradicinę kinų muziką.)
2. Klausykitės muzikos: kaip manote, iš kur ji sklinda? Istorijos veiksmo vieta – Kinija. Pagalvokite kartu su savo suolo draugu, ką žinote apie Kiniją. Ar ten karšta?

*Žr. lentelę „Anglijos švietimo sistema“ knygos gale.

3. Esame labai prabangiame mieste. Ką matote? Taip, ten yra rūmai. Kaip rūmai atrodo? Parodykite, kaip atrodo rūmų sodai. Kas iš jūsų – fontanas? Lenkti krūmokšniai? Pražydę medžiai? (Nufotografuokite šią sceną – galima būtų sukurti sodo muziką ar garsovaizdį.)
4. Šioje istorijoje keli veikėjai; įeina imperatorius (pagrokite iškilmingą Dž. Pučinio muziką – tai siejama su muzikos improvizacija, kai mokiniai kuria iškilmingą karališką muziką (sąsaja su Džono Viljamso (John Williams) sukurta „Žvaigždžių karų“ tema).

Mokiniams, dalyvaujantiems aktyviojo istorijos pasakojimo veikloje, kūrybiškai mąstyti apie istoriją padės *mokomieji žurnalai (užrašai)*. Tai gali būti nedidelės knygelės (A4 formato lapai, susegti į A5 formato brošiūras), kuriose jie gali užsirašyti savo mintis, nupiešti veiksmo iliustracijas ar užsirašyti garsus, kuriuos išgirs klausydamiesi istorijos. Kaip ir vaizduojamojo meno kūrėjų eskizuose, užrašuose pabrėžiamas kūrybinis procesas, paremtas idėjomis, kurias galima vėliau pasitelkti per kitą kūrybinį muzikos procesą. Užmetus akį į užrašus mokiniams ateis minčių apie kūrybiškas muzikos mokymosi užduotis.

Garsovaizdis siejamas su garsų tyrinėjimu pasitelkus instrumentus ir technologijas. Suskambus operos daliai, kai „miestas negali užmigti“, mokytojas paprašė mokinių patyrinėti garsus ir sukurti jausmus žadinantį garsovaizdį. Mokiniai susėdo ratu. Mokytojas jų paklausė, kada jiems sunku užmigti (sąsaja tarp asmeninio, socialinio *ir* sveikatos ugdymo), po to pasiteiravo, ką galima pamatyti mieste naktį. Atsakyti turėjo kiekvienas mokinys. Paskui mokytojas uždavė klausimą apie garsus, kuriuos galima išgirsti naktį, ir mokiniai balsu ar kūnu atkartojo tuos garsus. Garsai buvo „atliekami“ mokiniams patiems nusprendžiant dėl dinamikos ir tempo. Mokytojas paklausė apie struktūrą: „Kokia turėtų būti šių garsų seka?“ Mokiniai pasitarė poromis ir pateikė atsakymą. Po bendro sprendimo buvo surengta repeticija ir įrašytas pasirodymas (vėliau tai buvo išplėtota ir panaudota per vaidinimą mokykloje). Paskui mokytojas atnešė instrumentus ir paragino mokinius pamėginti atkartoti garsus su instrumentais. Mokiniai klausėsi Dž. Pučinio muzikos. Jie turėjo susieti klausymąsi, kūrimą ir bendrą vertinimą ir pasakyti, kada kompozitoriaus muzika buvo panaši į jų sukurtą garsovaizdį. Šis pratimas padėjo mokiniams įgyti įgūdžių save vertinti ir mąstyti. 9.3. lentelėje apžvelgiama kūrybiško mokymo(si) kelionė, apimanti dramą, muziką ir meną (nes šis žanras apima visus tris).

9.3. lentelė. Muzikinio kūrybiškumo ugdymo planavimo pavyzdys

Tikslai:
1. Supažindinti mokinius su opera.
2. Sudominti mokinius operos temų nagrinėjimu, istorijos struktūra ir veikėjais.
3. Išnagrinėti dramos, muzikos ir vaizduojamojo meno santykį operoje.

Savaitė	Muzika	Nuo muzikos į platesnius horizontus
1 savaitė	Paaiškinkite pentatoninės (vert. past. – pentatoninė gama sudaryta iš penkių natų) garsaeilės ypatybes. Mokiniai nagrinės pentatoninę dermę ir suderintais instrumentais poromis gros (improvizuos) pagal ją. Ar jie gali sukurti kūrinį, primenantį tradicinę Kinijos muziką? Po aktyviojo istorijos pasakojimo pusė mokinių vaidina turgaus sceną, o kiti groja pentatoninę muziką. Dainuoja „Mo Li Hua“ (žr. www.singup.org).	Įvadas į scenos dizainą. Tyrinėjimas / smalsumo ugdymas: parodykite mokiniams „YouTube“ vaizdo įrašų su scenos dizainu. Aptarkite, ką jie pamatė. Surinkite vaizdus ir mintis klasės darbo sienai (aiškiai išreikškite kūrybinį mokymosi procesą) (žr. www.youtube.com/watch?v=XoTa-b7cUw0). Mokytojas parodo, kokių klausinėjimo įgūdžių reikia norint atlikti tyrimą.
2 savaitė	Paklausykite muzikos, grojamos veiksmo pradžioje. Ką jaučia mokiniai, kai girdi šią muziką? Nupieškite, ką jie girdi. Sukurkite žodžių bagažą darbo sienai. Dabar pažiūrėkite pirmąją sceną per „YouTube“ (www.youtube.com/watch?v=NXDfLVy1gRg). Improvizuokite suskirstydami mokinius į grupes po tris: tikslas sukurti didingą imperinę muziką. Užduotis 5 minutėms: Vaidinti, klausytis ir reaguoti: kaip muzika padėjo pasiekti norimą rezultatą? Ką padarė grupė? Kokius instrumentus ji pasirinko? Kodėl? Kokio rezultato siekdama? Pratęskite ankstesnį užsiėmimą, kad sukurta muzikinė kompozicija būtų šios struktūros: iškilminga pradžia, po kurios mokiniai dainuoja dainą „Mo Li Hua“.	Kur vyksta veiksmas? (Pekino rūmuose) Išnagrinėkite tradicinės Kinijos architektūros vaizdus. Atkreipkite dėmesį į stogų formą, spalvas, dizainą ir modelius. Iš meno knygos ar vadovėlio išrinkite paveikslėlius. Mokiniai nupiešia savo modelius, dizainą ir rūmus pagal surinktas idėjas. Mokytojas yra smalsus atliekant tyrimą.
3 savaitė	Sukurkite tekstui muzikinę aranžuotę. Surenkite apšilimą su greitakalbėmis, juokingais eilėraščiais ir repu. Paskui užminkite mįsles ir parodykite, kaip mįslės kuriamos dramoje. Pažaiskite plojimo pagal tekstą žaidimą. Mokinius suskirstykite į grupes po keturis, kuriose jie vaidins ir gros instrumentais. Sukurkite muzikinį mįslės ritmą.	Patyrinėkite tradicinius kinų apdarus. Ką turėtų dėvėti veikėjai? Turtingieji? Iš karališkos giminės? Neturtingi? Nepriklausantis kilmingųjų luomui? Tarnas? (Pasižymėkite mokomuosiuose užrašuose.) Sukurkite kostiumų ir galvos apdangalų dizainą.

Savaitė	Muzika	Nuo muzikos į platesnius horizontus
4 savaitė	Pasiklausykite arijos „Nessun Dorma“ (ji buvo naudojama sporto apžvalgose ir reklamose): apie ką kūrinys? Dar kartą pasiklausykite. Kokius girdite instrumentus? Garsovaizdis: nuo improvizacijos iki kūrybos. Kaip įsidėmėti šį kūrinį? Kaip galima būtų jį įrašyti? Panagrinėkite įvairius muzikos užsirašymo būdus.	Sukurkite scenos dizainą ir kostiumus, naudodamiesi medžiagomis, dažais ir modeliais. Mokytojas dirba su viena grupe, kuri sukuria sceną. Kiti mokiniai atskirai kuria veikėjų charakterių modelius arba kostiumų dizainą.
5 ir 6 savaitės	Dainų kūrimas (žr. toliau): išmokite dainą vaidinimui ir repetuokite ją.	Pratęskite ankstesnį užsiėmimą.

Kaip jau minėta pirmiau, vaikai gimę *kurti dainas*. Šio įgūdžio panaudojimas ir vaikų įtraukimas į dainų kūrimą klasėje – tai veiksmingas būdas pagilinti mokinių žinias šioje srityje (pavyzdžiui, apie veikėjus ir siužetą), taip pat ugdyti sudėtingus muzikos kūrimo įgūdžius. Kaip ir pirmiau pateiktas pavyzdys, dainų kūryba gali būti labai veiksminga pedagoginė priemonė vystant mokinių *veikimą*. Pradinės mokyklos bendrųjų dalykų mokytojams, turintiems mažai kūrybiško muzikos mokymo patirties, gali atrodyti, kad dainų kūrimas – neįveikiamas uždavinys dėl prieš tai nurodytų priežasčių. Toliau apibūdintą metodą panaudojo vadinamieji „ne specialistai“, kurie metė iššūkį kai kuriose centrinės miesto dalies pradinėse mokyklose.

9.4. lentelė. Dainų kūrimo užsiėmimo pavyzdys

Dainų kūrimas. 1 užsiėmimas:

1. Kokia siužeto tema ir įvykiai?
2. Kokį jausmą norite sukurti? Koks bus tempas – greitas, lėtas, pasivaikščiojimo? Neįtemptas, įtemptas, energingas?
3. Paprašykite mokinių parašyti sakinį apie tai, ką galėtų pasakyti ar pagalvoti veikėjas (minčių galima pasisemti iš *mokomųjų užrašų*). Jie turėtų užsirašyti po sakinį ar žodį ant popieriaus lapelio.
4. Priklijuokite popieriaus lapelius ant lentos ir visus perskaitykite. Kuris ištartas geriausiai skamba? Kodėl? Gal reikėtų pakeisti žodžius?

5. Pagalvokite apie tai, kas galėtų užkabinti. Kokie žodžiai ar žodžių junginiai užveda ir juos galima panaudoti priedainiui? Pagalvokite apie kitas dainas. Kodėl jos prikausto klausytojų dėmesį? (Kokybiškas ritmas? Aliteracija? Jaudina?)
6. Pakeiskite popieriaus lapelių išdėstymo tvarką, kad žodžiai susijungtų į prasminius vienetus.
7. Paredaguokite sakinius. Susitarkite dėl galutinių posmų ir priedainio tekstų.
8. Kokią įtaką tai turi struktūrai? Posmas-priedainis-posmas-priedainis-priedainis?
9. Panaudokite akompanimento takelį (sukurto su programine įranga, atsisiųstą, pagrotą pianinu ar gitara). Paprašykite mokinių mažose grupėse padainuoti savo dalį. Visi mokiniai dainuoja vienu metu (dėmesio: tai gali būti triukšminga, tačiau mokiniai visuomet atrodo susikaupę). Mokytojai turi įdėmiai klausyti, kad išgirstų galimą melodiją.
10. Dainuokite ir dalykitės. Kiekviena grupė padainuoja savo dalį. Pasidžiaukite ir aptarkite. Darbą organizuokite taip, kad visi padainuotų savo dalį. Gali gimti muzikinė idėja. Mokytojams gali tekti vadovauti sprendimui dėl melodijos.
11. Įrašykite kiekvieną melodiją. (Užsiėmimo pabaiga.)

Po rašymo:

1. Mokytojai klausosi įrašų ir įsimena melodiją, kad galėtų jos išmokyti klasę per kitą užsiėmimą.
2. Užsirašykite sukurtus dainų žodžius, dėl kurių sutarsite.

Geriausia pradėti nuo pačių mokytojų mėgstamo muzikos stiliaus, taip pat panaudoti jų rašymo mokymo įgūdžius.

Mokomieji žurnalai (užrašai) naudojami norint užsirašyti muzikines idėjas, improvizacijos struktūrą ir regimai pateikti muzikos kūrinį (klausymosi veikla vykdoma pagal planą). Be to, verta panaudoti didžiulius ir įvairiapusius išteklius, kuriuos suteikia technologinė pažanga: pavyzdžiui, „YouTube“, atsisiunčiamo akompanimento takelius, programinę įrangą kūrybiškai muzikai kurti, programą „GarageBand“ (ją galima naudoti tik „Macs“ programinę įrangą naudojančiuose kompiuteriuose). 9.4. lentelėje pateiktas dainų kūrimo užsiėmimo pavyzdys (kurį galima pritaikyti kitiems užsiėmimams, per kuriuos kūrinys būtų toliau tobulinamas).

Kūrybiška mokymosi aplinka, skirta kūrybiškam muzikos mokymui

Aplinka, kurią sukuria mokytojas, turi įtakos mokymosi pobūdžiui. Be to, svarbus ir muzikos autoritetas mokykloje, dėl kurio padidėtų šio mokomojo dalyko vertė, jis pritrauktų dėmesio, pažadintų darbuotojus, suburtų mokyklos bendruomenę svarbiems įvykiams (pavyzdžiui, susirinkimams) ir suteiktų platesnių mokymosi galimybių mokykloje ir ją baigus (Hennessy, 2009). Aplinka ir su ja kuriama dvasia labai svarbios mąstant apie erdvių sukūrimą kūrybiškam mokymuisi bei kūrybiškam muzikos grojimui ir kūrimui. Visiems mokytojams kils sunkumų dėl fizinės klasės erdvės, tačiau jie galėtų pagalvoti apie kitą subtilią įtaką mokiniams, kad šie įsitrauktų į kūrybiško mokymosi įgūdžių formavimo procesą. Kuriant muzikos mokyklos aplinką ir klasę, sukuriama kūrybinės galios ir žaismingumo dvasia. Berkšyro miesto Velingtono koledžo koridoriuose stovi pianinai, ant kurių parašyta „Pagrok manimi", „Sukurk nuostabią muziką"; mokiniai stabteli, improvizuoja, pagroja kūrinį ir eina toliau. Kaip tai skiriasi nuo kitų mokyklų, kuriose pianinas užrakinamas ir juo leidžiama groti tik muzikos mokytojui! Kokia žinia siunčiama mokiniams? Susimąstę apie šiuos dalykus mokytojai permąsto savo praktiką ir mokymosi aplinką klasėje, nes suvokia, kad tai turi didžiulės įtakos muzikiniam kūrybiškumui. Norint paskatinti mokytojus susimąstyti, reikia užduoti šiuos klausimus:

1. Ar mokytojas nuolat rodo pavyzdį, kaip būti kūrybiškam (pavyzdžiui, ar mokytojas bando modeliuoti elgesį per kūrybinius „užstrigimus" ir iš anksto ima galvoti apie įvairius sprendimus)?
2. Ar klasėje vyrauja chaosas ir aplinka per daug stimuliuojanti? Ar joje yra vietos tyliai pagalvoti? Ar yra mokiniams skirtų instrumentų ir klausymuisi tinkamų vietų? (Pirmųjų klasių* mokiniams skiriami tokie muzikos instrumentai, kuriais jie gali groti visą dieną mokykloje.)
3. Ar mokytojas diskutuoja apie kūrybišką mokymąsi? Ar mokytojas kalba apie muziką?
4. Ar mokiniai skatinami užduoti klausimus? (Pavyzdžiui, skirkite erdvės mokiniams užrašyti įdomius, gilius ir stiprius klausimus.) Ar jie gali klausti apie muziką?
5. Kokio elgesio tikisi mokytojas? Kokios elgesio valdymo strategijos naudojamos? Kaip mokytojai įveikia sunkumus, susijusius su grojimo instrumentais? Ar mokytojas mokė mokinius, kaip elgtis su instrumentais ir juos naudoti?
6. Ar mokiniams planuojamos rizikingos mokymosi užduotys? Ar jos meta iššūkį? Ar mokytojas daug tikisi iš mokinių? Ar mokymosi rizika palankiai vertinama?

*Žr. lentelę „Anglijos švietimo sistema" knygos gale.

7. Ar muzika lydi mokinius visą dieną mokykloje? (Pavyzdžiui, trečios klasės* mokytojas visada groja *Džono Viljamso „Indianos Jones“ motyvą*, kai laikas tvarkytis. Muzika taip pat pasveikina į klasę ateinančius mokinius. Panaudojant gerai žinomą populiarią melodiją buvo sukurta klasės daina.)
8. Kokias vertybes ir kokią dvasią kuria mokytojai klasėje, kad paskatintų mokytis kūrybiškai? Ar jūsų mokykla yra kaip Velingtono koledžas, visomis išgalėmis siekiantis įtraukti mokinius į kūrybinį procesą mokykloje?

Kūrybišką muzikos mokymąsi skatinantis mokymas

Kaip parodyta ankstesniame pavyzdyje, kūrybiško muzikavimo galimybių apstu ir jas taip pat gali ugdyti pradinių mokyklų bendrųjų dalykų mokytojai ne specialistai. Vienas iš didžiausių mokytojams tenkančių išbandymų – užfiksuoti dokumentuose mokinių muzikinio kūrybiškumo proveržio akimirkas ir suvokti, kaip jos atsiranda, vystosi ir kinta. Ką reiškia muzikinis kūrybiškumas ir iš ko susideda kūrybiško mokymosi erdvės, atveriančios galimybes skirtingai mąstyti apie vieną ar kitą muzikinį klausimą? Kaip muzikinio kūrybiškumo turi būti mokoma, norint padaryti pažangą? Jeigu pažanga – to, ko mokome ir kaip mokome, padarinys, tuomet kaip pasiekti muzikinio kūrybiškumo pažangą ir ją vertinti?

Erdvė, skatinanti vaikus kūrybiškai muzikuoti, atvira nenumatytiems ir nenumatomiems dalykams. Kaip išsiaiškino trečios klasės* mokytojas, tokia erdvė reiškia:

- didesnių muzikinių galimybių aplinkos sukūrimą (kur **klausinėjama ir ginčijamasi**);
- tikslingą laiko panaudojimą tam, kad mokiniai turėtų galimybę dalytis savo mintimis diskutuodami, vaidindami ir kurdami muziką (**nustatydami ryšius ir matydami skirtingų dalykų savitarpio santykius**); laiko išskyrimą ir galimybių radimą mokinių įtraukimui į muzikos kūrimo ir grojimo procesą;
- mokinių skatinimą dirbti su garsais pasitelkiant vaizduotę (**numatant, kas galėtų atsitikti**); geresnių galimybių sudarymą mokiniams pamatyti ir išgirsti, kaip kiti žmonės kūrybiškai dirba su muzika; įvairių esamų modelių nagrinėjimą, įskaitant mokytojo parodytą kūrybiško proceso modelį;
- laiko išskyrimą mokiniams užduoti klausimus ir pasidalyti žaidžiant savo mintimis (**žaidžiant su mintimis ir paliekant atviras galimybes**);
- įvairiapusiškai pateikti muzikines idėjas mokiniams, atrasti laiko, skirto mokiniams apmąstyti procesus ir rezultatus;

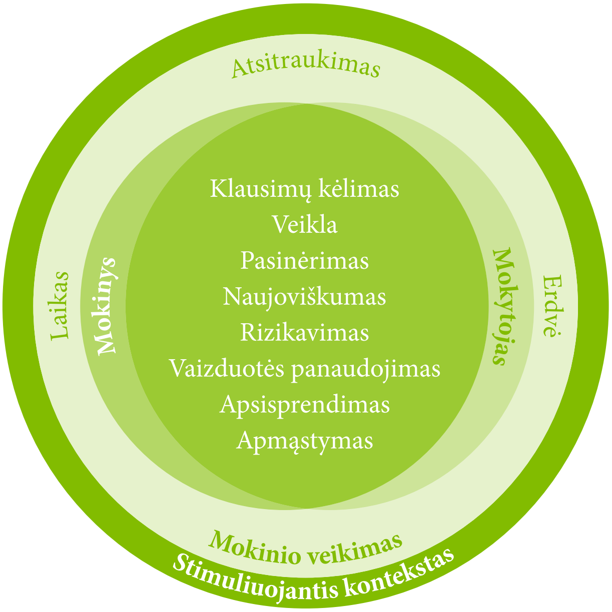
*Žr. lentelę „Anglijos švietimo sistema“ knygos gale.

- kūrybišką ir aktyvų mokytojo dalyvavimą klasės veikloje (kaip muzikos lyderio, čempiono ir mokinio), ugdant mokinių muzikavimą **(apgalvojimą iš anksto ir rizikavimą)**.

Mūsų skaitmeniniame amžiuje, kai mokiniai kuria muziką mokydamiesi įvairiomis aplinkybėmis, muzikinio kūrybiškumo ugdymas ir galimybės mokyti muzikos yra didžiulis išbandymas ir atsakomybė, nes tam reikia sukurti naują ugdymo erdvę, kuri padėtų surasti naujus kūrybiškus muzikos mokymo metodus. Pagalvokite apie galimybių suteikiančią ugdymo aplinką, kurioje puoselėjamas individualus muzikinis veikimas ir ryžtas, vaikų muzikinės idėjos ir interesai vertinami, aptariami ir garbinami. Norėdami ją užtikrinti, turime gerai pagalvoti, kaip ją suprantame, įvardijame ir ko tikimės bei atsakyti į šiuos klausimus: „Kokia yra kūrybiškumą skatinanti ugdymo aplinka? Kada ugdymas tampa naujovišku?“ Žinome, kad kūrybiškumą skatinantis ugdymas reiškia, jog vaikams suteikiama galimybė pasirinkti ir prisiimti atsakomybę už savo mokymąsi, duodama laiko pagalvoti, mokytojai kuria stimuliuojančią aplinką ir atskleidžia, kad kūrybiškumas gimsta dirbant kartu. Ne visos mokyklos erdvės gali ar turėtų suteikti tokių galimybių, tačiau mokykla turėtų ieškoti sprendimų, padedančių jų suteikti kuo daugiau. Klausimų formulavimas ir žaidimai turėtų būti organizuojami taip, kad būtų sukurtos galimybės organizuoti muzikinį pokalbį akis į akį, užmegzti dialogą, kad atsirastų komunikavimo ir muzikos sąveika (realiuoju laiku ar nebūtinai, pavyzdžiui, per elektroninį paštą ar interaktyviuosius interneto dienoraščius).

Ugdymas, kuris yra lankstus erdvės ir laiko požiūriu ir pasitelkia vaizduotę, paprastai reiškia, kad mokytojai pasitraukia nuo „scenos“ ir skatina mokymąsi per mokinių veiklą ir interesus. Nebijodami prireikus mokiniams nurodyti, kaip veikti, ir vadovauti jų darbui, taip pat siekdami rasti pusiausvyrą tarp mokytojo ir mokinių veiklos, muzikos mokytojai skiria laiko ir erdvės mokiniams ištirti aplinką ir pateiktą medžiagą, skatindami žaisti fizinius ir intelekto žaidimus. Šios išskirtinės ugdymo praktikos ypatybės skatina ir ugdo mokinius visapusiškai įsitraukti į problemų nagrinėjimą ir sprendimą, taip pat ugdydamos mokinius mąstyti apie galimybes.

Mokytojai, kurie pasitraukė į antrą planą, pabrėžia mokinių veikimo svarbą, skiria laiko ir erdvės mokytis, skatina mokinius tapti jaunaisiais muzikos mąstytojais ir kūrėjais. Be to, jie diegia mokymosi, kaip atradimo proceso, sampratą. Tokie pedagogai paprastai moko, kartu su klase keliaudami pagal žemėlapį, nuo kurio galima nukrypti ar kurį galima kurti, kad mokiniai visapusiškai pajustų, jog muzikos mokymasis priklauso nuo jų, ir į jį pasinertų. Kūrybiškas ugdymas reiškia dalyvauti ir veikti kartu, nes muzikos mokytojai skatina mokinius pačius nustatyti savo mokymosi kelionių kryptį.



9.1. pav. Kūrybiško muzikos mokymo modelis (Craft, Cremin, Burnard ir Chappell, (2008); Cremin, Burnard ir Craft (2006)

Įkvepianti erdvė nėra tik kambarys mokyti ir muzikai pagroti. Visa Bendroji ugdymo programa gali būti įgyvendinama kūrybiškai. Sutelkus kelias mokymo programos sritis į vieną erdvę, galima paskatinti muzikos mokymo ir mokymosi kūrybiškumą. Erdvėse, kuriose puoselėjamas kūrybiškumas, turėtų būti skelbiama apie pagarbius ir pasitikėjimu grįstus santykius tarp mokinio ir mokytojo fizinėje aplinkoje, nes joje palankiai vertinamas būtinas rizikavimas, mokymasis iš klaidų, laisvė eksperimentuoti ir laisvas pasinėrimas į tokios aplinkos puoselėjamą veiklą. Svarbu, kad tokioje erdvėje mokytojai vertintų žinias ir išradingumą, kuriuos į mokyklą gali atsinešti mokiniai ir kurie gali tapti mokymo(si) šaltiniu kitiems, įskaitant ir pačius mokytojus.

Didesnė tikimybė kūrybinių erdvių rasti mokyklos patalpų kraštuose nei viduryje, mat kūrybiškumui tinka užkampiai ir nuošalesnės vietos, susitikimų kampeliai, neformalios, mažiau matomos vietos, kuriose galima svajoti, mąstyti, pasinerti ir įsivaizduoti. Tą patį galima pasakyti ir apie aplinką už mokyklos ribų – natūralioje ir žmogaus sukurtoje erdvėje paprastai mokiniai susirenka už pastatų kampų, ten bendrauja, susikaupia kūrybai, įsivaizduoja ir pamato daugiau prasmių.

Norint plėtoti pedagogų novatoriškumą, būtina skirti laiko susitikimams organizuoti ir dialogo tęstinumui užtikrinti, pažintims užmegzti ir pedagoginei

praktikai pasireikšti. Be to, mokytojams labai svarbi mokymo praktika ir jos tyrinėjimas, aiškinimasis, kaip dirba kiti kolegos ir dalyvavimas ugdymo procese. Reikia skirti laiko pagalvoti apie ugdymo praktiką, apie bendrą darbą, bendraamžių mentorystę ir kolegiškumą. Mokytojai, kurie pasirenka bendradarbiauti su kitais mokytojais (įskaitant profesionalių menininkų lankymą), gali kartu sukurti naują pedagoginę muzikos mokymo praktiką arba ją esmingai pakeisti. Muzikos mokytojai (pradedantieji ar pažengusieji), norėdami augti, tobulėti ir keistis formalioje pradinės mokyklos aplinkoje, turi skatinti mokinius žaisti, įsitraukti, rizikuoti, bendradarbiauti, į savo praktiką integruoti mąstymą, vertinimą, grįžtamąjį ryšį, skatinimą.

Šiame vertinime pateikiami įvairūs būdai paskatinti mokinius ir mokytojus imtis kūrybiško mokymosi, kuris vertinamas ir puoselėjamas platesniame kontekste. Toks dalyvavimas reiškia klausimų kėlimą (stimuliuojantis veiksnys), taip pat ryžtą, žaidimą, pasinėrimą, inovacijas, vaizduotę ir rizikavimą. Vienas iš ugdomosios veiklos aspektų, susijusių su muzikinio kūrybiškumo puoselėjimu, – tai pasitraukimas į antrąjį planą, aukštai vertinant mokinių veikimą, skiriant laiko ir erdvės kūrybiškumui, kaip parodyta 9.1. pav.

Baigiamosios mintys

Pradėkite paprastai ir palaipsniui judėkite į priekį.

- Ieškokite lengvų kūrybiško muzikos mokymo(si) kelių. Pradėkite nuo klasės ugdymo aplinkos ir kuriamos dvasios. Toliau pagalvokite apie tai, kaip mokiniai ir darbuotojai naudoja muziką savo gyvenime. Parodykite realius pokyčius ir pasidalykite informacija apie juos.
- Kūrybiškai panaudokite muziką. Parenkite pranešimą ar medžiagą, kuriuos galite panaudoti mokykloje, kad įtikintumėte savo kolegas ir kitus žmones už mokyklos ribų. Tai pravers norint sukurti visos mokyklos dvasią, susijusią su muzikiniu kūrybiškumu.
- Vienu metu skirkite dėmesio vienai sričiai (pavyzdžiui, kūrybiškesnio muzikos mokymosi plėtojimas) ir panaudokite gautus rezultatus informacijai skleisti; paraginkite darbuotojus pagalvoti, kaip šiuos rezultatus galima būtų pritaikyti kitose mokyklos erdvėse ar veiklose.
- Organizuokite į „Smalsius muzikinius protus“ panašų projektą, kad mokiniai turėtų galimybę tartis dėl projekto tikslo ir nuo jų priklausytų projekto

parengimas ir įgyvendinimas (žr. www.enquiringminds.org.uk).

- Sukurkite po pamokų veikiantį „Muzikos išradėjų" ar „Muzikos kūrėjų" klubą.
- Pakeiskite vieną nedidelę mokyklos patalpą į erdvę, kurioje galima skatinti muzikinį kūrybiškumą ir vaizduotę. Užtikrinkite, kad mokiniai taip pat dalyvautų šiame procese ir pasijustų jo bendrininkais.
- Mokykitės iš mokinių dalyvaudami tyrimuose, kad suprastumėte muzikavimą, mokinių santykius ir sąveiką, kalbėkitės su jais apie tai.

Jeigu muzikos mokantys mokytojai nori padėti išugdyti muzikinį mokinių kūrybiškumą, jie turėtų daugiau dėmesio skirti pažangiausiam būdui, kuris tiktų visiems mokiniams. Šiame skyriuje aprašytais metodais siekiama išnagrinėti pažangą ugdant kūrybišką vaikų muzikavimą (Burnard, 2006). Turime labiau remtis empiriniais tyrimais, kad gerai suprastumėme, kaip vaikų suvokimas su laiku keičiasi. Tai turime paaiškinti ir teoriniuose veikaluose.

Literatūra

Alexander, R. (ed.) (2010). *Children, their World, their Education:* Final Report and Recommendations of the Cambridge Primary Review. London: Routledge.

Bandura, A. (2001). Social-cognitive theory: An agentic persepctive. *Annual Review of Psychology,* 52: 1–26.

Barrett, M. (1996). Children's aesthetic decision-making: An analysis of children's musical discourse as composers. *International Journal of Music Education,* 28: 37–62.

Boal, A. (1979). *Theatre of the Oppressed.* London: Pluto Press.

Boden, M. (2005). *The Creative Mind: Myths and Mechanisms.* London: Routledge.

Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice.* Translated by Richard Nice. Standford, CA: Stanford University Press.

Burnard, P. (2006). The individual and social worlds of children's musical creativity, in G. McPherson (ed), *The Child as Musician: A Handbook of Musical Development.* Oxford: Oxford University Press, pp. 353–74.

Craft, A., Cremin, T., Burnard, P. and Chappell, K. (2008). Possibility thinking with children in England aged 3–7, in A. Craft, T. Cremin and B. Burnard (eds), *Creative Learning 3–11 and How We Document It*. Stoke-on-Trent: Trentham, pp. 65–75.

Creative Partnerships (2005). *The Rhetorics of Creativity: a review of the literature*. London: Arts Council.

Cremin, T., Burnard, P. and Craft, A. (2006), Pedagogy and possibility thinking in the early years. *Journal of Thinking Skills and Creativity,* 1 (2): 108–119.

Davies, C. (1986). Say it till a song comes (reflections on songs invented by children 3–13). *British Journal of Music Education,* 3 (3): 270–93.

De Bono, E (2000). *Six Thinking Hats*. London: Penguin.

DfE (2011). *The Importance of Music: A National Plan*. London: DfE.

Giddens, A. (1984). The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration. Cambridge: Polity Press.

Hennessy, S. (2000). Overcoming the red-feeling: The development of confidence to teach music in primary school amongst student teachers. *British Journal of Music Education,* 17 (2): 183–96.

Hennessy, S. (2009). Creativity in the music curriculum, in A. Wilson (ed.), *Creativity in Primary Education*. Exeter: Learning Matters, pp. 134–47.

Holland, D., Lachiocotte, W., Skinner, D. and Cain, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Jones, P. and Robson, C. (2008). *Teaching Music in Primary Schools*. Exeter: Learning Matters.

Laurence, F. (2010). Listening to Children: Voice, Agency and Ownership in School Musicking, in R. Wright (ed.), *Sociology of and Music Education*. Farnham: SEMPRE, pp. 243–62.

Marsh, K. (2008). *The Musical Playground: Global Tradition and Change in Children's Songs and Games*. Oxford: OUP.

NACCCE (1999). *All our Futures*. London: DfEE.

Owen, N. (2011). *Placing Students at the Heart of Creative Learning*. London: David Fulton.

Rudduck, J. and Flutter, J. (2004). H*ow to Improve Your School: Giving Pupils a Voice*. London: Continuum.

Small, C. (1998). Musicking: The Meanings of Performing and Listening. Hanover, NH: Wesleyan University Press.

Swanwick, K. and Tillman, J. (1986). The sequence of musical development: A study of children's composition. *British Journal of Music Education,* 3 (3): 305–39.

Upitis, R. (1992). *The Compositions and Invented Notations of Children.* Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.

Webster, P. (1990). Creativity as creative thinking. *Music Educators Journal,* 76 (9): 22–8.

10 skyrius

Vaizduojamieji menai

Alison Maule

Vaizduojamieji menai Nacionalinėje bendrojoje ugdymo programoje dažnai apibūdinami kaip kūrybiškumą ir vaizduotę ugdantys dalykai. Nors kūrybiškumo sąvoka apima įvairius gebėjimus, kurie svarbūs visam ugdymo procesui, kūrybiškumas labai glaudžiai susijęs su daile ir dizainu bei, visų pirma, meno kūrimu. Menas suprantamas kaip „kūrybiškas menas“ ir dažnai vadinamas „kūrybišku dalyku“, kai mokiniai turi galimybę „būti kūrybingi“ arba „atlikti kažką kūrybiško“.

Kodėl vaizduojamieji menai teikia tiek daug galimybių mokinių kūrybiškumui ugdyti? Su kokiais svarbiais uždaviniais susiduriama pradinės mokyklos klasėje ir kokius metodus pasitelkia mokytojai ar mokyklos bendruomenės, siekdami, kad mokiniai patirtų „džiugų kūrybiškumą, suteikiantį jiems kuo daugiau gyvybingumo“ (Jones, 1996)? Kokias vertybes, patirtį ir santykius turėtume puoselėti, kad lengviau perprastume šią neabejotinai sudėtingą sampratą?

Kūrybiškumas vaizduojamuosiuose menuose

Nors šis skyrius susijęs tik su kūrybiškumo ir vaizduojamųjų menų santykiu, tačiau menas talpina savyje ne tik kūrybiškumą. Iš tikrųjų kūrybiškumo ir vaizduojamųjų menų ryšys atrastas tik dešimtojo dešimtmečio pabaigoje. Iki tol meno studijomis siekta ugdyti piešimo įgūdžius, ir to apdairiai siekė ekspertai, vadovaudamiesi socialinio utilitarizmo dvasia. Dvidešimtojo amžiaus pabaigoje dailės mokymas taip ištobulėjo, kad jai priskiriami įgūdžiai apėmė mokymąsi apie dailę ir jį kuriančias visuomenes. Čia galima paminėti ir mokinio asmeninio atsako, kurį labai skatino Vaikų meno judėjimas (vert. past. – vaikų meninius darbus pradėta vertinti taip pat rimtai kaip suaugusiųjų) antrajame ir trečiajame dešimtmečiais, sąvoką. Tokie šalininkai, kaip Francas Cizekas (Franz Cizek), Rodžeris Frajus (Roger Fry), Marion Ričerdson (Marion Richardson) ir Bilas Viola (Bill Viola), rėmė asmeninės raiškos skatinimą ir vadinamąjį vaiko įgimtą kūrybiškumą. Įsikišimas į kūrybinį vaiko procesą buvo galimas tik atskirais atvejais, kai jo prašoma.

Šie pokyčiai sutapo su besiplėtojančiais moksliniais tyrimais ir debatais apie vaikystės sąvokos supratimą, vaikystės psichologijos vystymą bei platesnio švietimo

tikslo paieškas, kurios aktualios išliko iki šių dienų. Vaikai jau nebebuvo laikomi, tarkime, mažais suaugusiaisiais, kuriems reikėjo suteikti būtinų žinių ir įgūdžių. Jie buvo pripažinti individualiomis asmenybėmis, kurios turi talentą ir kurių ugdymas yra susijęs su santykiais bei juos supančiais žmonėmis ar bendruomenėmis.

Taigi, švietimas ir vaizduojamųjų menų mokymas nebuvo vien tik funkcinė, mokomajam dalykui būdinga kompetencija; tai buvo daugiau išplėtota demokratinė švietimo teorija, tapusi pagrindiniu kiekvieno asmens (Lowenfeld, 1947) ir visos visuomenės sveiko vystymosi aspektu. Herbertas Rydas aprašė šį atvejį savo garsioje knygoje „Švietimas pasitelkiant meną“ (angl. *Education through art*) (1963). Jis teigė, kad estetinis švietimas, kuris suvokiamas kaip įvairios saviraiškos formos: menai, amatai, dizainas, muzika, šokiai, poezija ir drama, yra labai svarbus ugdant individualumą, apibrėžiant individo mintis ir pasirinkimus. H. Rydas tvirtino, kad, kol žmonės palaiko santykius su visuomene, mokinio estetinio jautrumo vystymas turi esminę reikšmę socialiniam sąmoningumui.

Eliotas Eisneris (Elliot Eisner) aptarė meno skirtumus. Jis analizavo tokių įtakingų mąstytojų, kaip Džono Diuji (John Dewey), Siuzanos Langer (Suzanne Langer) ir Ričardo Frajaus (Richard Fry), teorijas ir apibūdino vaizduojamųjų menų mokymą kaip saviraiškos priemonę, akademinę studiją ir praktikuojančių menininkų ugdymą. Kaip ir H. Rydas, jis manė, kad vaizduojamųjų menų studijos leidžia žmonėms patirti ir suprasti pasaulį. Tačiau jis ir toliau pritarė teiginiui, kad vaizduojamieji menai skiriasi nuo kitų meno rūšių tuo, jog jie yra susiję su „estetiniu regimosios formos apmąstymu“ (Eisner, 1972: 9). Nustojęs analizuoti ir mąstyti, žmogus įžvelgia daugiau; padidėja jo sąmoningumas ir gebėjimas atliepti. Kadangi menininkai per visą istoriją reagavo į aplinkinį pasaulį, dalyvavimas mene būnant stebėtoju ar kūrėju suteikia galimybę iš naujo apmąstyti savo paties ir kitų asmenų pažiūras bei įsitikinimus.

Tai suteikia galimybę įžvelgti aiškų meno ir kūrybiškumo ryšį. Esmė glūdi erdvėje, kurią jis suteikia individo reakcijai, suvokimui ir raiškai. Kūrybiškumas susijęs su naujų ir asmeninių sąsajų kūrimu. Meno patyrimas atveria duris į daugybę asmeninių apmąstymų ir išraiškų, tiek psichinių, tiek fizinių.

Ne visi meno kūrimo procesai yra kūrybiški, tačiau tai labiau nei bet kuri kita veikla skatina kūrybiškumą. Užuot analizavus konkrečios meno veiklos privalumus, vertėtų aptarti sąlygas, padedančias ugdyti kūrybišką elgesį. Pagal Nacionalinę Anglijos meno ir dizaino ugdymo programą (2000), kūrybiškumas yra įgimta visų vaikų savybė, kuri gali būti atskleista, tyrinėjant medžiagas ir būdus bei visa tai įsisavinant. Tai rodo, kad kūrybiškumas ir kūrybiniai gebėjimai yra neatsiejami nuo buvimo žmogumi. Kyla klausimas, ar jie taip pat gali būti išugdyti. Nors šiuo metu diskutuojama dėl minėtų

klausimų, bet vadovaujamas mokytojo vaidmuo, atskleidžiant ir vystant mokinių kūrybiškumą, yra akivaizdus.

Kuriant naują ir vertingą intelektinį ar fizinį produktą, reikia ieškoti reikšmingų sąsajų, kurių anksčiau nebuvo (Fawcett ir Hay, 2004). Todėl į procesą turi įsitraukti asmuo, kuris panaudotų savo patirtį, žinias ir suvokimą, įsitikinimus ir nuomonę, vaizduotę ir nuojautą, taip pat turėtų galimybę asmeniškai reaguoti. Kartais toks procesas įvyksta akimirksniu, bet dažniausiai jam reikia paskatos ar netikėto postūmio (Witkin, 1974), po kurio prasideda tyrinėjimas ir galiausiai pateikiamas asmeninis atsakas. Tai galima įvardyti ir kitaip: per šį etapą mokiniai suranda problemos sprendimo būdus.

Remiantis šios knygos idėja, mokiniai, atlikdami menines užduotis, atskleidžia savo kūrybiškumą tada, kai sukuria kūrinį, kurį kvalifikuoti asmenys įvertina kaip originalų ir vertingą. Klasėje tokį vertinimą atlieka patys mokiniai (tai reiškia, kad jiems tenka vertintojų vaidmuo) ir mokytojas.

Nesunku supainioti mokinio gebėjimą būti kūrybingu su gebėjimu kuo tiksliau atkurti realybę. Nors akivaizdu, kad tai nėra sinonimai, šie gebėjimai yra tarpusavyje susiję, nes, kaip teigė E. Eisneris (1972), neįmanoma sukurti kažką naujo, jei neišmokstama dirbti su konkrečia medžiaga, technologija ar procesu; šiam požiūriui vėliau pritarė Hovardas Gardneris (1999). Painiavos atsiranda tada, kai pasitikėjimas naudoti tam tikrą medžiagą prilyginamas realistiškam tikslui siekti. Priešingai Vaikų meno judėjimo šalininkams, kurie mano, kad mokymas stabdo mokinių kūrybiškumo vystymąsi, plačiai pripažįstama, kad tinkamu metu ugdant įgūdžius (Piaget ir Inhelder, 1958; Lowenfeld, 1947; Witkin, 1974) slopinamas nusivylimas, kurį mokiniai išgyvena tada, kai negali išreikšti savo idėjų taip, kaip jie norėtų. Iš dalies dėl šio nusivylimo, kuris stipriausiai pasireiškia baigiant pradinę mokyklą, daug tokio amžiaus mokinių atsisako dailės ir dizaino kaip mokomojo dalyko (Watts, 2005). Tokiu būdu jie užkerta sau kelią išreikšti kūrybiškumą ateityje. Įgudęs mokytojas geba derinti mokymą ir tolesnę naujų įgūdžių praktiką su galimybėmis tyrinėti asmeninius poreikius ir pasirinkimus, jais eksperimentuoti ir juos vystyti.

Labai įdomūs ir naudingi du Keri Tomas (Kerry Thomas) tyrimai, atlikti Sidnėjuje ir Ilinojuje, apie mokytojo ir mokinių bendravimo ir kūrybiškumo, kuriant meno kūrinius, santykį. Mokslininkė padarė išvadą, kad „kūrybiškų rezultatų realizavimas priklausė nuo mokytojų ir mokinių gebėjimo įsitraukti į itin konstruktyvias socialinio pagrindimo formas, kurios priklauso nuo taktiško bendravimo“ (Thomas, 2010). K. Tomas „taktišką bendravimą“ suvokia kaip patarimus ar pasiūlymus, padedančius mokiniams iš naujo apmąstyti savo idėjas. Taip mokiniai išsaugo atsakomybę už savo darbą ir kontrolę, kuri tiesiogiai susijusi su jų savigarba ir tapatybe. Šis požiūris reiškia mokytojo

vaidmens perkėlimą iš dėstytojo arba eksperto į tarpininko vaidmenį (Hallam, Lee ir Gupta, 2007). Pasiūlyti savo nuomonę yra lengva, bet kur kas geriau pateikti užuominą taip, kad mokiniui būtų sugrąžintas pasitikėjimas, ypač tuo atveju, kai turima nedaug laiko.

Graftono pradinė mokykla: atvejo tyrimas

Nėra lengva atsakyti į klausimus, susijusius su pirmiau iškeltomis idėjomis. Be to, požiūrių į vaizduojamuosius menus yra tiek daug, kiek ir mokyklų. Holovėjuje, Šiaurės Londone, įsikūrusi Graftono mokykla – viena iš daugelio mokyklų, kuriose ir toliau keliami šie uždaviniai bei ieškoma būdų, kaip juos spręsti. Tolesni pastebėjimai kilo lankantis mokykloje, kalbantis su mokiniais ir darbuotojais bei stebint mokinių per trejus metus pasiektus rezultatus. Mokyklai vadovauja Nitsa Sergides, apdovanota už nuopelnus švietimo srityje. Justinas Vardas (Justin Ward) (cituojamas toliau) yra menų koordinatorius bei dailės ir dizaino mokomojo dalyko lyderis. Tai aukštą kvalifikaciją turintis dailės ir dizaino mokytojas.

Vos įėjus į pastatą, pastebima, kad daug reikšmės teikiama vaizduojamiesiems menams. Meno kūrinių spalvos ir gyvumas nuo pat vestibiulio tiek, kiek tik užmato akys, visiškai nepanašūs į greta esančios Holovėjaus gatvės keliamą triukšmą ir taršą. Didžiulės skulptūros, užgožiančios skelbimų lentas, dera su dvimačiais kūriniais, sukuriančiais įtraukiantį įspūdį. Tai skatina lankytoją susimąstyti, kokia patirtis, įvykiai ir idėjos lėmė šių darbų sukūrimą. Perduodama aiški žinia: vaizduojamieji menai yra svarbūs; tai neatsiejama mokinių ugdymo dalis.

Kartu pajuntama, kad, kuriant meną, atsižvelgiama į kiekvieną mokinį. Graftono mokykla įsikūrusi etnine ir kultūrine įvairove pasižyminčioje bendruomenėje, kuri atspindi turtingą ir įvairų kultūrinį paveldą, visų pirma, Somalio ir Turkijos. Kartais mokiniai dirba individualiai, tokiuose jų darbuose atsispindi charakterio savitumas, o kartais bendradarbiaudami. Taip sukuriama dinamiška mokymosi aplinka, kurioje gali atsiskleisti kiekvienas mokinys.

Perduodami savo patirtį ir dirbdami atitinkamoje aplinkoje darbuotojai stengiasi išugdyti bendrumo jausmą. Justinas paaiškina, kad „mokiniai nedaro pažangos, jei nėra vertinami, neįgyja pasitikėjimo ir nesijaučia esantys proceso dalimi."

Įsipareigojimą menui, visų pirma, vaizduojamajam menui, rodo mokyklos direktoriaus investicijos į kūrybos išteklius. Ne tik dosnus biudžetas, bet ir skiriamas laikas bei pinigai užtikrina, kad šios srities darbuotojai turėtų reikiamą kompetenciją,

pasitikėtų savimi ir galėtų vesti dailės ir dizaino pamokas. Darbuotojams rengiami seminarai, per kuriuos dirbama su įvairia medžiaga. Jie dalijasi kompetencijomis, žiniomis ir įgūdžiais. „Aš pasiūlau savo žinias ir įgūdžius ir sulaukiu didžiulio atsako, nes buvo jaučiamas pasiryžimas aktyviai veikti. Nitsa pasitelkė plačių užmojų turinčius konkurencingus darbuotojus, kurie nuolat siekia tobulėti ir teikti mokiniams vis kokybiškesnes paslaugas." Mokomojo dalyko lyderis taip pat teikia nuolatinę pagalbą, stebėdamas pamokas ir bendradarbiaudamas. „Jei ką nors sukuriame kartu, tai įtvirtiname kaip naują veiklos kryptį, kurios toliau laikomės."

Mokykloje dirba reziduojantis dailininkas ir rašytojas. Jie po pusę trimestro dirba kartu su mokytojais. Dailininkas (arba rašytojas) ugdomąją veiklą planuoja kartu su mokytoju, kad būtų pasinaudota jų abiejų kompetencijomis ir taip siekiama išlaikyti tęstinumą. Mokytojai teigia, kad toks bendradarbiavimas teikia malonumo ir energijos, taip pat daro teigiamą įtaką mokinių patirčiai ir tolesniam mokymuisi.

Pripažįstama, kad vis reikalaujama mažinti tvarkaraštyje dailei ir dizainui skiriamą laiką. Tačiau dailė ir dizainas yra neatsiejami nuo visos Bendrosios ugdymo programos. „Tai priemonė, kuri padeda mokiniams mokytis. Naudojame tam tikras medžiagas ir išteklius... Kūryba tampa tam tikru būdu sužinoti. Toks mąstymas keičia mokymą(si). Mokslas yra vienas būdas pažvelgti į pasaulį, religinis auklėjimas – kitas būdas. Dailė ir dizainas gali tapti tiesiog vienu iš daugelio visiškai skirtingų būdų matyti ir vertinti aplinką ir procesus."

Graftono mokykla jau keletą metų dalyvauja Nacionalinės galerijos rengiamoje programoje „Paimk vieną paveikslą" (angl. *Take one picture*). Ši programa vykdoma visoje Jungtinėje Karalystėje. Mokyklos iš Nacionalinės galerijos gauna vieno paveikslo kopiją. Mokykloje pakabintas paveikslas tampa įkvėpimo šaltiniu mokiniams. Darbai, kuriuos mokiniai sukuria per įvairių mokomųjų dalykų pamokas, pristatomi Nacionalinėje galerijoje vykstančioje kasmetinėje parodoje. Graftono mokykla pateikia keletą motyvų, kodėl dalyvavimo programoje patirtis yra didelė paskata plėtoti dailės ir dizaino ugdymą mokykloje: bendradarbiaujant su galerija, mokyklą pasiekia žinia, kad dailė yra svarbus dalykas; tai lengva pristatyti darbuotojams, o įgyvendinimo formų lankstumas reiškia, kad išsaugoma nuosavybė; dabar mokiniai žino, kad Nacionalinėje galerijoje esantys ir visai tautai priklausantys tapybos kūriniai priklauso ir jiems.

Mokykla pristatė šią programą per kasmetę meno savaitę. Tuomet iš galerijos „pasiskolintas" paveikslas „apsigyveno" mokykloje vieną savaitę. Dabar mokykla saugo gautą paveikslą pusę trimestro ir naudoja jį keliems mokomiesiems dalykams. „Užuot įgyvendinus šią programą kaip nuo dailės ir dizaino neatsiejamą dalyką, mokiniams naudinga nuolat naujomis formomis išgyventi šią patirtį. Truputis meno geriau negu

jokio meno. Nuo to ir pradėjome. Kitas pavyzdys – „Juodaodžių istorijos savaitė“. Iš pradžių programa truko savaitę, bet netrukus ją įtraukėme į mūsų kultūrine prasme įvairiapusę mokyklos ugdymo programą.“

Siekdami ugdyti mokinių kūrybiškumą, darbuotojai įtraukė šių įgūdžių ugdymą į didesnius projektus, kad mokiniai galėtų pritaikyti tam tikrame projekte per keletą pamokų naujai įgytus įgūdžius savo idėjoms. Šių pamokų ciklai organizuojami įvairiai: kartais jie pradedami filosofiniu tyrimu ar kūryba, vėliau jų tyrimo sritis susiaurinama, o kartais šie ciklai pradedami, pavyzdžiui, stebėjimu ir piešimu, vėliau, atsižvelgiant į mokinių atsaką, pereinama prie rašymo ar tapybos. Piešimas ir stebėjimas, kaip ir raštingumo ugdymas, yra kiekvieno pamokų ciklo dalis. „Regimasis raštingumas yra toks pat svarbus, kaip ir skaitymas bei rašymas. Jis padeda kitaip matyti ir vertinti pasaulį. Tada mokiniai gali pastebėti ne vien tik ant grindų numestą kramtomąją gumą, bet ir aplink ją esančius dalykus, pavyzdžiui, spalvų kontrastą. Taip pasaulis tampa ne toks niūrus.“

Vidutinės trukmės planai užtikrina, kad mokykloje mokiniai įgytų įvairios patirties, susipažintų su įvairiomis mokymo priemonėmis ir įvairių technologijų naudojimu. Svarbi ir pažanga. Pavyzdžiui, mokiniai antraisiais metais grįžta prie kai kurių medžiagų, kurios buvo naudotos pirmaisiais metais, bet naudoja jas išmaniau, priimdami naujus iššūkius. Pažanga taip pat yra labai svarbi mokinių pasiekimų vertinimo sistemos dalis. Kiekvieno pamokų ciklo pabaigoje mokiniai aptaria savo patirtį, įgytą kiekviename atitinkamo proceso etape. Mokytojai dažniausiai vertina per pamokas. Vertinant pasiekimus naudojami įvairūs būdai (pavyzdžiui, stebėjimas, eksperimentavimas), kuriais geba pasinaudoti drąsiausi mokytojai. Mokytojai per procesą stebi mokinius ir klausosi, taip pat pasižymi svarbius pastebėjimus ar išskirtinius mokinių veiksmus. Šis būdas padeda geriau pažinti mokinius ir ateityje palengvina planavimą.

Nors laikomasi planavimo struktūros, visi mokytojai sutinka, kad labai svarbus lankstumas per pamokas ir tarp jų. „Jei tarsite: „Tai įdomu, bet turiu laikytis plano“, praleisite kažką nepaprasto. Jei atsižvelgsite į mokinių interesus ir jie prisiims atsakomybę, tai įvertins, sustiprės jų savigarba ir jie išmoks daugiau. Tai reiškia būti pasirengusiam, bet ne viską planuoti. Tam reikia pasitikėjimo.“

Mokytojai pripažįsta, kad šis metodas gali išblaškyti dėmesį, todėl vėliau gali pablogėti rezultatai. Siekiant to išvengti laikomasi tam tikrų apribojimų. Pavyzdžiui, jei dėmesys sutelkiamas į spalvų maišymą, ribojamas paletės spalvų skaičius arba popieriaus lapo dydis. Jei dėmesys sutelkiamas į linijų piešimą ir daiktų tarpusavio santykį, spalvos nenaudojamos. Susitelkiant į konkrečias sudedamąsias dalis, paliekama erdvės mokinių individualumui.

Laikydamiesi mokytojo nustatytos krypties, mokiniai taip pat šiek tiek gali rizikuoti. Vienos klasės mokiniai, tyrinėdami medžiagas, netikėtai sugalvojo naują „apibrėžimą“. Kai tepant klijus ant vyniojamojo popieriaus išsiliejo spalva, jie tai įvardijo kaip „laimingą atsitiktinumą“, ir šis posakis prigijo.

Mokiniai susiduria su labai įvairiais įkvėpimo šaltiniais. Pavyzdžiui, kurdami kostiumus, kuriuos įkvėpė Dičlio (*Ditchley*) fondo portretas,[1] mokiniai panaudojo šiuos šaltinius: Tiudorų dinastijos portretus; P. Veronezės (P. Veronese) paveikslo „Darijaus šeima susitinka su Aleksandru Didžiuoju“ (angl. *The Family of Darius before Alexander*) kostiumus[2] ir Aleksandro Makvyno (Alexander McQueen) darbus. Diskutuodami jie palygino ir supriešino skirtingas medžiagas bei jų dizainus ir pateikė savo asmeninę nuomonę. Mokiniai Tiudorų dinastijos portretuose pastebėjo kamšalo saugomąją funkciją, tai paskatino giliau patyrinėti apsauginius drabužius. Projektas sutapo su Lady Gagos pademonstruota suknele iš mėsos, kuri mokinius labai sužavėjo. Tai paskatino ieškoti įkvėpimo Endriaus Logano (Adrew Logan) ir Zandros Rodes (Zandra Rhodes) modeliuose, taip pat kilo mintis kurti drabužius iš sulaužytų senų kompaktinių plokštelių. Galutiniai, nepaprastai originalūs mokinių modeliai pasižymėjo įvairiausiais akcentais, ir kai kurie iš jų buvo ypač netikėti, pavyzdžiui, metalinis tinklelis ir dulkių siurblio žarna.

Meno svarba pradinėse klasėse

Panagrinėjus, kaip vaizduojamasis menas skatina mokinių kūrybiškumą ir kaip atskira mokykla sprendžia tam tikrus ugdymo uždavinius pradinėse klasėse, kokias išvadas galima padaryti apie vertybes, patirtį ir santykius, skatinančius kūrybiškumą per vaizduojamojo meno pamokas?

Vertybės

Bet kurios mokyklos ugdymo programa turi būti išsami ir suderinta. Tai sprendžia aukštesnės grandies lyderių komanda ir galiausiai mokyklos direktorius. Neproporcingas politikų, tikrinančių institucijų ir spaudos dėmesys anglų kalbos ir matematikos žinioms reiškia, kad pamokų tvarkaraštis beveik neabejotinai bus perkrautas, ir mokiniai nuo to nukentės, nebent tikima meninio ugdymo svarba ir tvirtu pasiekimų per vaizduojamųjų menų pamokas ir kitus mokomuosius dalykus ryšiu.

Priešingai, aiškiai išsiskiria mokyklos, kuriose direktorius vertina meninį ugdymą kaip galimybę skatinti mokinių kūrybiškumą, kaip vertingą įgūdžių rinkinį ir karjeros galimybę, kaip intelektualų siekį ir geresnį mokinių savo vietos visuomenės, kurioje jie gyvena, identiteto ugdymą. Į šias mokyklas pritraukiami panašių vertybių turintys mokytojai, ir šis esminis įsitikinimas įsismelkia į kiekvieną mokyklos gyvenimo sritį. Gyvumas ir energija aiškiai juntami ne tik mokymosi aplinkoje, bet ir darbuotojų bei mokinių požiūryje.

Meninio ugdymo vertinimas turi praktinę reikšmę, pirmiausia kalbant apie darbuotojų profesinį tobulėjimą ir patirties planavimą. Dauguma mokinių nepasitiki savo meniniais sugebėjimais. Tai turbūt vienintelis mokomasis dalykas, per kurio pamokas žmogus nuo pat ankstyvo amžiaus tiki, kad jis „gali“ arba „negali“. Toks netikrumas taip pat gali iškreipti meninių įgūdžių, susijusių su kitais aspektais, pavyzdžiui, meno tyrinėjimu, skaitymu apie menininkus ir asmeniniu atsaku, ugdymo svarbą. Tai gali būti dar vienas motyvas, kodėl mokomajam dalykui neteikiama daug reikšmės arba kodėl mokiniai paliekami likimo valiai. Kai kuriose mokyklose pasitikėjimo stokos problema sprendžiama investuojant į profesinį tobulėjimą, kuriam vadovauja mokykloje dirbantis specialistas (jei toks yra), arba, kitu atveju, dalijantis patirtimi tarp mokyklų rengiamuose bendruose mokymuose. Šios galimybės ne tik sukuria įgūdžių pagrindą, kuris mokiniams gali būti naudingas, bet ir, jei tam skiriama pakankamai laiko, leidžia darbuotojams patiems patirti kūrybinio proceso džiaugsmą ir jį perteikti mokiniams.

Be to, mokyklos gali investuoti papildomas lėšas ir samdyti nepriklausomus menininkus. Tokie menininkai vadovauja tam tikriems projektams ir kurį laiką dirba su klase (ar klasėmis), padėdami mokiniams įgyti specialių meninių įgūdžių ir suteikdami svarbią galimybę bendrauti su žmonėmis, kurių pragyvenimo šaltinis yra meno kūrimas. Tačiau menininko buvimas neužtikrina, kad mokiniai įgis kūrybinės patirties. Tiesą sakant, asmeniui, kuris gerai pažįsta mokinius, lengviau planuoti, kaip ugdyti kūrybiškumą. Tik tada, kai mokiniams suteikiama galimybė priimti kūrybiškus sprendimus, jie geba užmegzti asmeninius ryšius ir save išreikšti. Darbo su menininku nauda padidėja tada, kai mokyklos darbuotojai turi galimybę dalyvauti mokymuose savo gyvenamojoje vietovėje. Tada jie įsitraukia į mokymosi procesą, kartu gilina savo suvokimą ir geba numatyti sunkumus, kurių gali kilti dirbant su mokiniais.

Vaizduojamieji menai – vienas iš keleto Bendrosios ugdymo programos mokomųjų dalykų, kuriuos tvarkaraštyje užgožia anglų kalbos ir matematikos mokomieji dalykai. Tai svarbu vertinant laiką, kurį mokinys per dieną praleidžia mokykloje, bet dar svarbiau vertinant laiką, kurį vidutinis mokytojas gali skirti

mokomojo dalyko ir išteklių planavimui. Todėl nėra sunku planuoti vaizduojamųjų menų veiklą bei susitelkti į jos rezultatus, ypač jei tenka ruoštis pavienėms pamokoms arba kai mintyse turimas konkretus vaizdas ir idėja, kaip tos pamokos turėtų vykti. Nors šios pamokos gali būti malonios, toks požiūris gali nesąmoningai sustiprinti mokytojų ir mokinių nuomonę, kad šis dalykas neturi jokios konkrečios vertės ir tikslo.

Rezultatams, o ne procesui teikiama reikšmė yra būdinga sistemai, kurioje vertinami išmatuojami mokinių pasiekimai, susiję su vertinimu grindžiama ugdymo programa. Lengviau įvertinti įrodomas žinias, supratimą ir įgūdžius, bet kur kas sunkiau įvertinti minties originalumą ar vaizduotės gyvumą. Ši žinia mokiniams aiškiai ir besąlygiškai perduodama pačiais įvairiausiais būdais, tiesiogiai ir netiesiogiai, pavyzdžiui, per tai, ką sakome, arba, galbūt dar svarbiau, per tai, kas nėra pasakoma ar pripažįstama. Skatinti kūrybiškumą reiškia pastebėti ir pagirti mokinio minties ir veiksmo originalumą. Ir, be abejonės, mokiniai, visų pirma, turi turėti galimybę išreikšti savo originalias mintis. Šių akimirkų įamžinimas nuotraukose su paaiškinimais arba pastebint mokinio žodinį indėlį sukuria viską apimantį mokinio žinių ir pasiekimų paveikslą. Šį metodą pritaikius visoje mokykloje ir įtvirtinus vertybių sistemoje, smarkiai padidėja mokinių pasitikėjimas prisiimant „kūrybinę“ riziką.

Kai kurios mokyklos pripažįsta, kad susiduria su sunkumais, kai joms tenka paskirti konkrečias savaites per mokslo metus dailei ir dizainui. Galbūt kitoms mokykloms sunku skirti tokias savaites gamtos mokslams ar dizainui ir technologijoms, tačiau toks dalykų akcentavimas padeda stiprinti tam tikro mokomojo dalyko profilį ir suteikia galimybę skirti daugiau laiko individualiam ir bendram darbui. Planuojant tvarkaraštį ir laiką, mokytojams tenkanti našta mažėja, jeigu dailei ir dizainui skiriama daugiau dėmesio per trimestrą ar pusę trimestro įvairiuose mokomuosiuose dalykuose, ne vien tik šio dalyko pamokose. Tokiu būdu skirtingų mokomųjų dalykų žinios, įgūdžiai ir suvokimas papildo vienas kitą ir suteikia fragmentuotai ugdymo programai vientisumo. Kai kontekstas paskirstomas skirtingiems mokomiesiems dalykams, sutaupoma laiko ir pats kontekstas geriau išnagrinėjamas. Be to, mokymasis tampa prasmingesnis ir galiausiai teikia daugiau pasitenkinimo.

Nors daugelyje mokyklų manoma, kad meninis ugdymas yra svarbus, tačiau jis nėra pakankamai vertinamas ir pateikiamas taip, kad pranoktų ar bent jau patenkintų neatidėliotinus pagrindinių mokomųjų dalykų poreikius. Laimei, kiekvienas mokytojas turi galimybę savo klasėje puoselėti kitokias vertybes. Individualiai ar bendrai puoselėjamos vertybės lemia perteikiamą patirtį.

Patirtis

Kad mokiniai įsitrauktų į kūrybinį procesą, reikalingas tęstinumas tiek per pamokas, tiek ir tarp jų. Mokiniams reikia skirti pakankamai laiko, kad jie įsijaustų į aplinkybes ir rastų reikšmingų sąsajų tarp asmeninių žinių, idėjų ir patirties. Mokytojas atlieka labai svarbų vaidmenį, suteikdamas mokiniams galimybę įsijausti į savo prisiminimus, kritinį mąstymą ir vaizduotę. Tai retai įvyksta automatiškai, ypač jei tai nėra mokykloje įtvirtinta strategija ar to nelaukiama. Mokytojas yra tarsi vartų sargas; jis turi raktą, kuris atrakina duris į mokinių galimybes. Iššūkis (ir džiaugsmas) yra tai, kad kiekvienam mokiniui reikalingas skirtingas raktas. Jo ieškojimas yra ir jaudinantis, ir varginantis. Laimei, mokytojas gali imtis tam tikrų veiksmų, kurie padėtų atrasti visų mokinių kūrybiškumą.

Pirma, tai sprendimai, kuriuos mokytojas priima prieš kiekvieną darbo ciklą: pavyzdžiui, nusprendžia, kam bus skiriamas didžiausias dėmesys, pasirenka menininkus, kurių darbai bus analizuojami, ir atitinkamas galimybes atlikti meninį darbą vietoje, apibrėžia strategijas ir pagrindinius klausimus, kuriais bus vadovaujamasi, siekiant įgyti tam tikrą patirtį, nustato įgūdžius, kurie bus ugdomi, taip pat galimybes mokiniams patiems pasirinkti tiek apsvarsčius, tiek intuityviai apribojimus, kurie padėtų išlaikyti dėmesį ir pasirinkti naudotinas visuomenės informavimo priemones. Be to, šiuo momentu svarbu apsvarstyti rezultatus, nors ilgainiui jie gali keistis. Rezultatas gali būti vienas, bet labiau tikėtina, kad per pamokų ciklą jų bus daugiau. Šie rezultatai gali būti fiziniai, jutiminiai, analoginiai arba skaitmeniniai, nuolatiniai arba laikini. Taip pat gali kilti išankstinių minčių, kaip šis ciklas bus pateikiamas, kad pasireikštų kūrybiškumas. Pavyzdžiui, galima užduoti paprasčiausią klausimą, ar mokinių asmeniniai pasirinkimai gali atsiskleisti vykstant konkretiems kūrybinio proceso etapams ir būti pasiekti galutiniai rezultatai?

Skiriant daug dėmesio procesui, svarbu planuojant mintyse išlaikyti platesnį vaizdą. Šiuo atveju tai galima sugretinti su anglų kalbos mokymu. Mokymas naudoti tašką ar kablelį yra bevertis, jei tai neaptariama mokant rašyti ir kartu galvoti apie skaitytoją. Tada tai tampa priemone, kurią galima veiksmingai panaudoti, ir rašytojas pasijunta stiprus. Be to, dailės ir dizaino sintaksė (pavyzdžiui, spalva, tonas, sudėtis) yra naudinga tiek diskutuojant, tiek kuriant meną. Galima sutelkti dėmesį į vieną ar kitą sritį arba mokyti naudoti konkrečią priemonę ar būdą, bet meno kūrinys yra daugiau nei tik jo dalių visuma. Kai mokinys gali panaudoti sudedamąsias dalis ir išreikšti save, o ne tik atlikti užduotį, tada atsiskleidžia jo kūrybiškumas.

Antra, tai sprendimai, priimami per pamokas ir tarp jų. Jie grindžiami kritišku mokinių stebėjimu ir jų klausymusi. Mokytojas gali būti tinkamai pasirengęs ir turėti

išteklių – iš tikrųjų tai labai svarbu, – bet šiuo metu dėmesys yra perkeliamas į patirties planavimą, ir mokiniai atlieka labai svarbų vaidmenį, kai tenka spręsti dėl būsimo projekto. Prie pradinio ugdymo plano galima kažką pridurti, kažko neįtraukti ar kažką pakeisti, atsižvelgiant į tai, ką mokiniai sako ar daro; pavyzdžiui, pasirinkti kitų menininkų kūrinius ar plačiau paaiškinti, kaip naudoti konkrečią medžiagą. Šiuo atveju galima atsižvelgti į individualaus mokinio poreikius ir sudaryti jam galimybę laikytis savo pomėgių. Juo geriau pažįstami mokiniai, tuo subtilesni būna ugdymo plano pakeitimai.

Nors kūrybiško mąstymo galimybės suteikiamos užduodant iš esmės atvirus, svarbius klausimus, kurie apgalvojami iš anksto, atsižvelgiant į konkrečius įkvėpimo šaltinius, atsakymai į mokinių klausimus yra tokie pat svarbūs ar net svarbesni. Atsakymai gali būti ir žodiniai, ir nežodiniai – mokiniui nepaprastai svarbūs abiejų rūšių atsakymai. Vertinant mokinių nuomonę, svarbu susilaikyti nuo savo nuomonės ir leisti kitiems mokiniams pateikti atsakymus bei jais remtis, nes taip sukuriama pasitikėjimo atmosfera ir tokia aplinka, kai ne tik sudaromos sąlygos kurti asmeninius ryšius, bet ir jų tikimasi. Būtent tokioje aplinkoje galima pristatyti meninį iššūkį kaip svarbią skirtingų idėjų ir nuomonių patikrinimo ir tyrinėjimo priemonę.

Mokytojo žinios apie mokomąjį dalyką, sėkmingas planavimas ir vadovavimas diskusijai priklauso ne tik nuo to, kiek jis pažįsta mokinius, žino jų stipriąsias ir silpnąsias savybes, baimes bei pomėgius, bet ir nuo to, kaip jis supranta mokinį. Todėl vertėtų grįžti prie mokytojo vertybių klausimo, kuris tiesiogiai susijęs su klasėje užsimezgusiais santykiais.

Santykiai

Svarbiausi santykiai, ugdant mokinių kūrybiškumą, susiklosto tarp mokytojo ir mokinio.

Vienas iš pradinei mokyklai būdingų vaizduojamojo meno srities uždavinių – mokytojo vaidmens keitimas skirtingais darbo etapais. Čia svarbiausia – perėjimas nuo dėstytojo prie tarpininko. Vidurinėje mokykloje mokiniai ateina į meno klasę, kuri atrodo skirtingai ir kurioje jie jaučiasi kitaip, palyginti su oficialia, įprastos klasės aplinka. Mokiniai jau būna pasiruošę skirtingai patirčiai ir skirtingam santykiui su mokytoju. Pradinėje mokykloje tiek iš mokinių, tiek iš mokytojų reikalaujama atlikti tokį perėjimą be jokio fizinio ar asmeninio atskyrimo, o tai gali būti sunku visiems – ir mokytojui, ir mokiniui. Suvokdamas šią įtampą, mokytojas ją gali veiksmingiau

valdyti, pavyzdžiui, pakeisdamas erdvės naudojimo būdą ar aiškiai išreikšdamas savo lūkesčius.

Dar viena su mokytojo ir mokinių santykiais susijusi problema, ypač būdinga meno ir dizaino mokymo sričiai, yra mokytojo įsikišimo pobūdis, mokiniams tyrinėjant idėjas ar kuriant. Blogai, kai mokytojas per daug kišasi ir patarinėja. Taip pat blogai, kai mokytojas lieka nuošalyje, bijodamas užslopinti mokinio kūrybiškumą. Tai pasakytina ne tik apie mokytojus, bet taip pat apie kitus suaugusius žmones. Šiuos abu požiūrius lemia ne vien tik susirūpinimas dėl mokinio kūrybiškumo, bet įvairūs kiti veiksniai, pavyzdžiui, žmogaus charakterio bruožai ar laiko trūkumas.

Be abejo, tam tikromis aplinkybėmis galimi abu įsikišimo tipai, bet vertėtų sugrįžti prie vertybių, susijusių su mokinių kūrybiškumu, siekiant apibrėžti kiekvieno įsikišimo metodo laiką ir pobūdį. Kai mokiniai įgyja atitinkamus įgūdžius, jaučia įkvėpimą ir suvokia iššūkį, jiems reikia laiko, kad patys galėtų ištirti galimybes. Tačiau palaikantis ir plataus pobūdžio įsikišimas gali būti naudingas, ir kartais mokiniams tokia pagalba reikalinga, vykstant procesui. Kartais būtina pateikti tiesioginius nurodymus ar pasiūlyti žinovo nuomonę – geriausia, jei to prašo mokinys, tačiau paprastai subtili užuomina yra kur kas veiksmingesnė. Suaugusieji dažnai turi sąmoningai susilaikyti ir nesikišti, nes taip dažnai elgiasi neprašomi, ir verčiau ilgesnį laiką stebėti, o paskui parengti tinkamą klausimą ar pastebėjimą, kuris padėtų mokiniams patiems kažką išsiaiškinti. Taip mokinys išsaugo kontrolę ir pasitikėjimą savimi. Patys įveikdami iššūkius mokiniai išsiugdo ištvermę ir atkaklumą, kurių reikia individualiai mokantis.

Pradinės mokyklos klasėje nuolatinis aukštos kokybės, individualus bendravimas su visais mokiniais nėra įmanomas. Tačiau dėl to mokiniai turi daugiau galimybių mąstyti individualiai ar poromis. Šį procesą verta stiprinti ir skatinti, nes taip galima daug daugiau pasiekti.

Labai svarbus tikėjimas mokiniais ir organizavimas tokios veiklos, kur mokiniai patys rastų problemų sprendimo būdus ir jie nesijaustų nepakankamai įvertinti. Suteikiant galimybę mokiniams ieškoti šių sprendimų ir skatinant juos įgyvendinti savo idėjas, vyksta nematerialus susitarimas. Mokinys, geriausiu atveju esantis nuolankiu stebėtoju, tampa aktyviu sprendimų priėmėju. Tolesnė motyvacija, kurią jis patiria dėl tokio atsakomybės jausmo, leidžia tam tikru mastu kontroliuoti vykstančio proceso kryptį. Ugdomas pasitikėjimas drąsiai reikšti savo idėjas, nes mokiniai dabar dalyvauja procese, užuot vien tik ryžtingai stebėję. Tokį ryžtą patyrę mokiniai noriai pasakoja apie savo darbą. Jie geba paaiškinti savo sprendimus ir su pasididžiavimu kalba apie patirtus sunkumus bei veiksmus, kurių ėmėsi tam, kad juos įveiktų.

Kaip ir palaikantys vieni kitus darbuotojų tarpusavio santykiai pirmiau minėtose mokyklose, tokie pat svarbūs yra santykiai su kitomis ugdymo bendruomenėmis. Nors iš esmės šie santykiai yra netvirti, profesinio tobulėjimo ir bendradarbiavimo tinklų kūrimo galimybių siekiai svarbūs, kaupiant patirtį, ją atgaivinant ir ja dalijantis.

Baigiamosios mintys

Pateikiame pasiūlymų, kaip ugdyti kūrybiškumą per vaizduojamųjų menų pamokas.

- Apmąstykite savo meninį išsilavinimą, pasitikėjimą ir baimes. Kokius pranašumus jie suteikia? Koks būtų pirmasis žingsnis, siekiant įveikti kliūtis?
- Raskite paskatų, kurios leistų mokiniams įsitraukti į procesą su „svarbiomis" idėjomis.
- Supažindinkite mokinius su įvairiu kultūriniu paveldu.
- Ieškokite tarpdalykinių sąsajų Bendrojoje ugdymo programoje.
- Pateikite klausimų, kurie paskatintų susimąstyti, padrąsinkite mokinius užduoti tokius klausimus.
- Sudarykite galimybes mokiniams kuo dažniau susipažinti su originaliais meno kūriniais.
- Planuokite pamokas, kuriose būtų ugdomi ir įtvirtinami įgūdžiai, bet kartu siekiama, kad mokiniai juos panaudotų savo idėjoms tyrinėti ir išreikšti.
- Mokykite mokinius kalbėti apie meną (menui būdinga kalba).
- Suteikite mokiniams laiko tyrinėti ir kurti, kad būtų išnaudota jiems suteikta paskata.
- Raskite laiko mokiniams stebėti ir jų klausytis.
- Atsakykite į mokinių klausimus per pamokas ir tarp jų, būkite pasiruošę lanksčiai dirbti pagal pasirengtus savo planus.
- Atskleiskite proceso ir galutinio kūrinio vertę.
- Planuokite patirtį, kuri apimtų visus pojūčius.
- Girkite mokinių mąstymą ir skatinkite jų originalumą.
- Ieškokite vietos mastu organizuojamų meno renginių ir ugdymo galimybių savo pačių įkvėpimui ir mokymuisi.

Literatūra

Addison, N. and Burgess, L. (eds) (2003). *Issues in Art and Design Teaching.* Oxford: Routledge Falmer.

Dewey, J. (1934). *Art as Experience.* New York: Minton, Balch & Co.

Dewey, J. (1938). *Experience and Education.* New York: Simon & Schuster.

Eisner, E. W. (1972). Educating Artistic Vision. New York: Macmillan.

Fawcett, M. and Hay, P. (2004). 5x5x5 Creativity in the Early Years. *The International Journal of Art and Design Education* (iJADE), Vol. 23, No. 3.

Fisher, R. (2009). *Creative Dialogue. Talk for Thinking in the Classroom.* London: Routledge.

Fryer, M. (1996). *Creative Teaching and Learning.* London: Paul Chapman.

Gardner, H., (1999). *Intelligence Reframed. Multiple intelligences for the 21st century.* New York: Basic Books.

Hallam, J., Lee, H. and Gupta, M. D. (eds) (2007). An Analysis of the Presentation of Art in the National Primary School Curriculum and its Implications for Teaching. iJADE, Vol. 26, No. 2.

Herne, S., Cox, S. and Watts, R. (eds) (2009). *Readings in Primary Art Education.* Bristol: Intellect.

Hickman, R. (2005). *Why we Make Art and why it is Taught.* Bristol: Intellect.

Lowenfeld, V. (1947). *Creative and Mental Growth.* New York: Macmillan.

Jones, L. (1996). 1,000 Teachers Can't be Wrong. *RSA Journal,* Vol. CXLIV, No. 5472, August/September.

Piaget. J. and Inhelder, B. (1958). *The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence.* London: Routledge.

Read, H. (1963). *Education Through Art.* London: Faber and Faber.

Robinson, K. (ed.) (1989). *The Arts in Schools. Principles, Practice and Provision.* London: Calouste Gulbenkian Foundation.

Steers, J. (2009). Creativity: Delusions, Realities, Opportunities and Challenges. iJADE, Vol. 28, No. 2.

Taylor, R. (1986). *Educating for Art.* London: Longman.

Thomas, K. (2010). What is the Relationship between Social Tact in the Teacher–

Pupil Exchanges and Creativity? Reconceptualising Functional Causes of Creativity in Artmaking. iJADE, Vol. 29. No. 2.

Watts, R. (2005). Attitudes to Making Art in the Primary School. iJADE, Vol. 24, No. 3.

Witkin, R. (1974). *The Intelligence of Feeling.* London: Heinemann.

Išnašos

1 *„Karalienė Elžbieta I“ (Dičlio fondas),* dailininkas Markus Gerardsas jaunesnysis, apie 1592 m., Nacionalinė paveikslų galerija.

2 *„Darijaus šeima susitinka su Aleksandru Didžiuoju“,* dailininkas Paolas Veronezė, 1565–1567, Nacionalinė galerija.

Kūrybiškumas Bendrojoje ugdymo programoje

Russell Jones ir Dominic Wyse

Kai rašome paskutinius šios knygos puslapius, Anglijos nacionalinė bendroji ugdymo programa vis dar peržiūrima:

> *Užuot nuo 2013 m. pristačius naują anglų kalbos, matematikos, mokslo ir pradinio ugdymo, o nuo 2014 m. ir kitų dalykų ugdymo programą, naujoji visų dalykų ugdymo programa bus įdiegta nuo 2014 m.*
>
> (Švietimo ministerija, 2012, internete)

Geriausias konservatorių ir liberalų demokratų koalicinės vyriausybės ideologijos aspektas, kad ji atrodo iš tiesų pasiryžusi „leisti“ mokykloms turėti daugiau laisvės, rengiant ugdymo programas, nors ši teisė ir dabar nevaržomai suteikiama mokykloms, kurios remia kitus vyriausybės planus ir siekia tapti akademijomis. Vis dėlto retorikai, kad mokytojams suteikiama daugiau teisių kontroliuoti, prieštarauja tuo pačiu metu diegiamos iniciatyvos, pavyzdžiui, šešiamečių kalbos garsų testas arba sprendimas vertinant šeštos klasės* mokinius įtraukti tik gramatikos, skyrybos ir ortografijos vertinimus, kurie reglamentuojami iš išorės. Esant tokių prieštaravimų, dalykų ugdymo programos gali susiaurėti, rastis įtampa dėl patikrinimų, nes mokyklų ir mokytojų balai bus lyginami, o darbo užmokestis bus mokamas už rezultatus (jeigu tai būtų įdiegta), taip pat gali būti imtasi kitų atsiskaitymo priemonių, dėl kurių atsirastų pasikeitimų.

Sprendimas nepaisyti naujosios Bendrosios pradinio ugdymo programos (ją pašalinti) po to, kai naujoji leiboristų vyriausybė peržiūrėjo Nacionalinę bendrąją ugdymo programą, dvelkia politine ideologija, o ne subalansuotu įrodymų svarstymu. Naujajai leiboristų pasiūlytai Bendrajai ugdymo programai būdingi du svarbiausi dalykai: sprendimas pakeisti Bendrosios ugdymo programos mokomuosius dalykus pagal mokymosi sritis, kad jos tinkamai derėtų su Ankstyvojo ugdymo programa, ir, kaip minėjome įžangoje, skiriamas didesnis dėmesys aktyvesnėms kūrybiškumo formoms. Loginis tokios naujosios koalicijos pasiūlytos Bendrosios ugdymo programos paaiškinimas – poreikis konkuruoti tarptautiniu lygmeniu dėl mokinių pasiekimų. Toks loginis paaiškinimas ir vizija atrodo skurdžiai, svarstant apie tai, ko visuomenė norėtų iš savo šalies vaikų.

*Žr. lentelę „Anglijos švietimo sistema“ knygos gale.

Vadovaujantis Nacionaline bendrąja ugdymo programa, nuo pat jos diegimo 1988 m. pradžios tokiems pagrindiniams mokomiesiems dalykams, kaip matematika, anglų kalba ir gamtos mokslai, rengiami studijų programų projektai, o išsami informacija apie kitus Bendrosios ugdymo programos mokomuosius dalykus, išskyrus pradinį ugdymą, nėra aiški (kai kuriais atvejais neaiški net jų vieta Bendrojoje ugdymo programoje). Vis dėlto sprendimas turėti Bendrąją ugdymo programą, susietą su atskirais mokomaisiais dalykais, o ne su temomis ar mokytojų bei mokinių sprendimais arba platesnėmis mokymosi sritimis ar kompetencijomis (kaip RSA ugdymo programa) arba tarpdalykinėmis temomis (pavyzdžiui, tarptautinis atestatas), arba kitais modeliais, taikomais Šiaurės Airijoje, Škotijoje ir Velse (Wyse ir kt., 2012), labai rizikingas, kaip matyti iš ankstesnės Anglijos nacionalinės bendrosios ugdymo programos.

Turint omenyje šiuos apribojimus, su kuriais susiduria mokytojai, iš tikrųjų kūrybiškas klases sukurti neįmanoma be atsidavimo, ryžto, idealizmo ir energijos. Vis dėlto šios knygos autoriai parodė, kad yra daugiau galimybių pradėti kurti kūrybiškas klases ir mokyklas. Knygą užbaigsime pagrindinėmis mintimis, kurios pasikartojo daugelyje skyrių.

Visų pirma, diegiant mūsų metodą reikia pakeisti mąstymo būdą. Tapę „kūrybiškumo rėmėju“ gausite daug naudos. Tai taikytina ne tik patyrusiems mokytojams, bet ir pradedantiems ar norintiems dirbti kitaip. Ieškokite galimybių vadovautis kūrybišku mąstymu per mokymo(si) planavimo susitikimus, ieškokite galimybių įveikti biurokratinius procesus. Suplanuokite daugiau erdvės mokytojams ir mokiniams. Galite pradėti nuo „kūrybiškumo savaitės“ ar „tarpdalykinės savaitės“, kad sujungtumėte kūrybišką energiją. Gali būti, kad jūsų kolegos lauks, kol kažkas padarys pirmą žingsnį; jūs galite išjudinti kitus, pirmieji pradėję diegti kūrybiškumą mokykloje. Norime pakeisti mokytojo vaidmenį – jis neturėtų būti tik organizuotojas ir turinio pristatytojas, o inovatyvus ugdymo programos vadovas ar „tyrinėtojas“. Mokyklos turėtų būti ne tik mokinių, bet ir mokytojų tyrinėjimų vieta. Visada mėginkite klasėje ir mokytojų kambaryje kelti klausimą „O kas, jeigu...?“ Net jeigu klausdami prieitumėte aklavietę, pats klausimų nagrinėjimo procesas jau yra kūrybiškas, nes laikomasi principo, kad „normas“ ir „tradicijas“ reikia tyrinėti ir laikyti abejotinomis.

Turime toliau nagrinėti mintį apie tai, kad kūrybiškumas nėra tik meno dalykas. Visų autorių puoselėjami pagrindiniai principai ir keliami iššūkiai taikomi visai ugdymo programai. Kai kurie mokyklos direktoriai meną laiko svarbiausiu ugdymo programos mokomuoju dalyku; jie siekia, kad mokymo aplinka tarsi kunkuliuotų, trykštų energija ir spalvomis. Būdami patyrę mokytojai atpažįstame tokią atmosferą ir šiuos apčiuopiamus dalykus, tačiau nesuprantame, kodėl tokia atmosfera taikoma tik

mokantis menų? Pasisakome už tokį pat gyvumą ir energiją visuose ugdomuosiuose dalykuose, o ne tik per vaizduojamojo meno pamokas. Galima sukurti aplinką, kurioje apstu mokslinės ir istorinės energijos ir smagu kūrybiškai mokytis.

Kai kuriems mokiniams (taip pat švietėjams) tokie pirmieji kūrybiški žingsniai tebus laikini. Jeigu juos žengę išgirs kritiką, pasipriešinimą ir bus pašalinti, tuomet mažai tikėtina, kad jie darys pažangą. Daugelis vaikų pratę „maitintis" instrukcijomis, gairėmis ir formaliu vertinimu; jiems reikės pagelbėti, juos reikės padrąsinti, kai „taisyklės" pradės keistis.

Susipažinę su šios knygos idėjomis ir praktiniais pavyzdžiais, nepamirškite apie didžiulę kalbos svarbą. Pokalbis – svarbiausias kūrybiškumo aspektas, ir mokytojai gali patys pradėti nagrinėti savo praktiką, kad rastų galimybių kalbėtis. Per pokalbius mokiniai gali papasakoti apie savo idėjas, o mokytojai turi galimybę įvertinti, pagalvoti, aptarti ir padėti diegti kūrybiškus rezultatus. Kalbėdamiesi mokiniai išmoksta dalytis savo mintimis ir bendrai, demokratiškai rengti strategijas hipotezėms tikrinti, problemoms spręsti ar papildomiems klausimams kelti. Visa tai prasideda nuo mokytojo, kuris supranta produktyvaus pokalbio svarbą ir skiria jam laiko klasėje.

Mūsų nuomone, vienas iš sunkiausių šiuolaikinio švietimo dalykų – vaikai pernelyg dažnai teigia neturintys pakankamai laiko darbui užbaigti. Akivaizdu, kad kartais pamokos yra labai uždaros arba jos tėra niekaip tarpusavyje nesusijusių elementų seka, tačiau vaikai turi peržengti šias ribas ir aiškintis juos labiausiai dominančius dalykus. Mokytojai taip turi suplanuoti laiką, kad vaikai galėtų baigti savo tyrinėjimus. Mokantis matematikos, gamtos mokslų ar kūrybiško rašymo, būtina suteikti galimybę vaikams, kad bent viena iš jų idėjų būtų išgvildenta nuo pradžios iki galo, ir tai reikia numatyti pačioje pradžioje, planuojant dalyko ugdymo programą. Jeigu mokytojai šio proceso nevaldys, tada vaikams nuolat trūks trumpų, uždarų ir baigtinių užduočių, kurias būtina atlikti, tuomet kūrybiškos užduotys niekada nebus užbaigtos. Taip labai dažnai atsitinka, siekiant įvykdyti visas Bendrojoje ugdymo programoje numatytas užduotis. Mokytojai (bendradarbiaujantys su kitais) turi išsiugdyti drąsą apsaugoti ir apginti erdvę, kurios reikia vaikams, kad galėtų atlikti savo kūrybiškus tyrinėjimus.

Mus labai žavi mintis apie kilnumą. Kūrybiškumas reiškia būti kilniam, nes mokytojai turi atsisakyti to, ką jie nori gauti iš pamokos, ir pripažinti, kad gali būti ir kitų rezultatų, galimybių, tikslų, kurių galima pasiekti nebūtinai griežtai laikantis pradinio pamokos plano. Tai nėra lengva padaryti ir tai jokiu būdu nereiškia, kad pamokos plano apskritai reikia atsisakyti. Tiesiog jeigu mokytojai nesielgs kilniai, diegdami savo pedagoginį metodą klasėje, tuomet mažai tikėtina, kad jie pasieks kūrybiškų rezultatų.

Neleiskite, kad jus užvaldytų paraidinis dokumentų ar pamokų tikslų

įgyvendinimas. Susipažinome su keliais darbo pavyzdžiais, kai vadovaujantis Nacionaline bendrąja ugdymo programa ir siekiant konkrečių suplanuotų tikslų buvo imtasi labai kūrybiškos veiklos. Jūsų pamokos turi turėti formą ir tikslą; jums turi būti aišku, ko norite, kad vaikai išmoktų, tačiau tyrinėjimas neturėtų būti siejamas tik su tikslais. Mokiniai ir mokytojai turi suprasti, kad yra ir kitų tyrinėjimo būdų, sričių bei rezultatų, ir tai nereiškia, kad iš anksto užsibrėžtų tikslų nebuvo pasiekta. Tai gali reikšti, kad buvo giliau mokomasi.

Palankiai vertinkite nenumatytus, nežinomus ir netradicinius dalykus. Planuodami būkite pasirengę išklausyti pasiūlymus ir pastabas, kurių nebuvote numatę. Jie nereiškia, kad jūsų darbas nepavyko, tai atsitinka, kai mokinių klasės tampa kūrybiškesnės. Ieškokite sąsajų. Diskutuodami su mokiniais matysite, kad galima daryti naujas sąsajas. Rodydami, kad naujos sąsajos lemia netikėtus rezultatus, atskleisite, jog iš tikrųjų vertinate ir remiate šį procesą. Jeigu esate iniciatyvus ir aistringai pasisakote už galimybes, tada ir kitiems būsite pavyzdys.

Svarbiausia – būkite drąsūs. Kūrybiškas klases nelengva sukurti; jos neatsiranda vien dėl to, kad sekėte naudingais patarimais, kurie įspūdingai atrodo užrašyti ant lentos. Pasitaikys, kad susierzinsite, jausitės išsekę ir įsitempę, norėsis eiti lengvesniu keliu. Tačiau ir tokiu atveju reikia drąsos. Iš pradžių rizikuoti sunku, tačiau, kuo daugiau rizikuosite, tuo kūrybiškesnių rezultatų sulauksite. Kiekvienas šios knygos skyrius persunktas mintimis apie drąsą ir atsidavimą – kūrybiškumo kaina didelė. Jį diegiant, negalima vadovautis atsitiktiniu, atsainiu metodu „darau, kaip noriu". Kūrybiškumas priklauso nuo mokytojų, kurie supranta mokymosi procesą, savo mokinių gebėjimus ir poreikius, kurie pasirengę darbščiai dirbti ir sumaniai panaudoti turimas žinias kūrybiškam klimatui mokyklose kurti, taip pat nuo mokytojų įgūdžių ir profesionalumo.

Literatūra

Department for Education (2012). *National Curriculum Review Update.* Accessed 1 May 2012. Available from: http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/curriculum/nationalcurriculum/a0075667/national-curriculum-review-update.

Wyse, D., Baumfield, V., Egan, D., Gallagher, C., Hayward, L., Hulme, M., Leitch, R., Livingston, K., Menter, I. and Lingard, B. (2012). *Creating the Curriculum.* London:Routledge.

Rodyklė

Anglijos švietimo sistema

Amžius	Ugdymo metai / klasės	Ugdymo pakopos	Mokykla
3–4	Ikimokyklinis ugdymas	Pagrindinė pakopa	Darželio mokykla
4–5			
5–6	Pirmieji / pirma	Pirmoji pakopa	Pradinė mokykla
6–7	Antrieji /antra		
7–8	Tretieji / trečia	Antroji pakopa	
8–9	Ketvirtieji / ketvirta		
9–10	Penktieji / penkta		
10–11	Šeštieji / šešta		
11–12	Septintieji / septinta	Trečioji pakopa	Vidurinė mokykla
12–13	Aštuntieji / aštunta		
13–14	Devintieji / devinta		
14–15	Dešimtieji / dešimta	Ketvirtoji pakopa	
15–16	Vienuoliktieji / vienuolikta		
16–17	Dvyliktieji / dvylikta	Penktoji pakopa	Koledžas
17–18	Tryliktieji / trylikta		

Jones, Russell

Jo-162 Kūrybiškumas pradinėje mokykloje / Russell Jones ir Dominic Wyse ; iš anglų kalbos vertė Rita Sliesarevaitė ir Elena Koncevičiūtė. – Vilnius : Eugrimas, 2013. – 204 p. : iliustr.
ISBN 978-609-437-230-8

UDK 373.2+159.954-057.87

Russell Jones, Dominic Wyse

Kūrybiškumas pradinėje mokykloje

Iš anglų kalbos vertė **Rita Sliesarevaitė** ir **Elena Koncevičiūtė**
Redagavo **Asta Bieliauskaitė**
Viršelį ir maketą kūrė **Laimis Kosevičius**

Išleido
Leidykla „Eugrimas“, Kalvarijų g. 98-42, LT-08211 Vilnius
Tel./faks. (8 5) 273 39 55, el. p. info@eugrimas.lt, www.eugrimas.lt

Spausdino
AB „Spauda“, Laisvės pr. 60, LT-05120 Vilnius

Ar siekiate, kad jūsų pamokos taptų kūrybiškesnėmis ir vaizdingesnėmis? Ar jus domina:

- kūrybiškumo teikiamos galimybės;
- kūrybiškumo prielaidos;
- kūrybiškumo propagavimas;
- netikėtumų priėmimas;
- nenuspėjami ir netradiciniai dalykai;
- rizika;
- naujo ir originalaus mąstymo skatinimas?

„Kūrybiškumas pradinėje mokykloje" – tai pagrindinė knyga studijuojantiems ir jau dirbantiems pradinių klasių mokytojams, siekiantiems tobulinti savo, kaip mokytojo, profesines kompetencijas.

Knygą, aiškiai ir remdamiesi ugdymo praktika, logiškai ir tiksliai išdėstydami teorinę medžiagą, parašė žymūs tyrėjai ir praktikai, kurie negailėjo patarimų ir pateikė gerosios patirties pavyzdžių, kaip planuoti ir įgyvendinti veiksmingą kūrybišką mokymą(si).

Knygos skiriamasis bruožas – tai, kad kūrybiškumas tyrinėjamas per atskirus mokomuosius dalykus. Tačiau nuo pirmo iki paskutinio skyriaus analizuojamos ir tarpdalykinės temos. Leidinyje akcentuojamas kritiškas ir reflektyvus požiūris į ugdymo praktiką.

Šis leidinys yra išverstas į lietuvių kalbą ir išleistas įgyvendinant Ugdymo plėtotės centro projektą „Pradinio ugdymo tobulinimas".

Mokslas • Ekonomika • Sanglauda
Europos Sąjunga
Kuriame Lietuvos ateitį

ŠVIETIMO IR MOKSLO MINISTERIJA

UGDYMO PLĖTOTĖS CENTRAS

ISBN 978-609-437-230-8